



**You have downloaded a document from**  
**RE-BUS**  
**repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości

**Author:** Alina Szczurek-Boruta

**Citation style:** Szczurek-Boruta Alina. (2013). Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



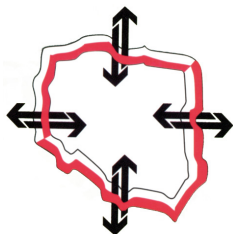
UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



**ALINA SZCZUREK-BORUTA**

# **Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości**



wydawnictwo  
**adam marszałek**

RECENZENCI  
prof. zw. dr hab. Jerzy Nikitorowicz  
prof. zw. dr hab. Andrzej Radzewicz-Winnicki

REDAKTOR PROWADZĄCY  
Paweł Jaroniak

KOREKTA  
Joanna Jastrzębska-Kiziuk

REDAKTOR TECHNICZNY  
Sławomir Orkiszewski

PROJEKT OKŁADKI  
Krzysztof Galus

PROJEKT LOGO  
Tadeusz Lewowicki

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2013

ISBN 978-83-7780-829-0

Książka powstała w ramach koordynowanego przez autora projektu badawczego (Narodowe Centrum Nauki w Krakowie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, numer projektu N N106 416640, nr umowy 4166/B/H03/2011/40) na temat:  
*Uczyć się od innych i uczyć-nauczać innych – praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości*

Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:  
tel./fax 56 648 50 70, e-mail: [marketing@marszalek.com.pl](mailto:marketing@marszalek.com.pl)

---

**Wydawnictwo Adam Marszałek**, ul. Lubicka 44, 87–100 Toruń  
tel. 56 664 22 35, 56 660 81 60, e-mail: [info@marszalek.com.pl](mailto:info@marszalek.com.pl), [www.marszalek.com.pl](http://www.marszalek.com.pl)  
Drukarnia nr 2, ul. Warszawska 52, 87–148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

---

*Książkę dedykuję moim Najbliższym*



## Spis treści

<b>Przedmowa (Tadeusz Lewowicki)</b> .....	9
<b>Wprowadzenie</b> .....	11

### **ROZDZIAŁ 1**

#### **Przemiany społeczne, wielokulturowość, społeczeństwo**

<b>wielokulturowe – korzyści, zagrożenia i edukacyjne konsekwencje</b> .....	21
1.1. Zmiany społeczne i kulturowe a edukacja .....	21
1.2. Zróżnicowanie kulturowe czy wielokulturowość a edukacja .....	31
1.3. Wielość rzeczywistości – wielowymiarowość współczesnego świata .....	43
1.4. Wielowymiarowość człowieka .....	49
1.5. Wielowymiarowość edukacji .....	53
<b>Konkluzje</b> .....	62

### **RODZIAŁ 2**

<b>Uczenie się – spojrzenie kulturowe</b> .....	68
2.1. Doświadczenie – Uczenie się – Nauczanie .....	68
2.2. Uczenie się i jego konteksty .....	75
2.2.1. Ideologiczny kontekst uczenia się .....	75
2.2.2. Kontekst teoretyczny uczenia się .....	81
2.2.3. Społeczno-kulturowy kontekst uczenia się .....	88
2.2.4. Kontekst praktyczny uczenia się .....	94
<b>Konkluzje</b> .....	102

### **ROZDZIAŁ 3**

<b>Założenia metodologiczne badań własnych</b> .....	105
3.1. Problematyka badawcza .....	105
3.2. Cele i zakres badań .....	113
3.3. Procedura badania .....	116
3.3.1. Badanie rzetelności kwestionariusza .....	122
3.3.2. Analiza statystyczna danych .....	122
3.4. Dobór próby i terenu badań .....	125

**ROZDZIAŁ 4****Obraz Innego, siebie i uczenia się od Innych w świadomości**

<b>studentów</b> .....	134
4.1. Wielowymiarowe postrzeganie Innego/drugiego człowieka .....	134
4.2. Poziom wiedzy na temat Innego .....	155
4.3. Źródła wiedzy o Innych .....	157
4.4. Obraz własnej osoby w relacjach z Innym .....	162
<b>Konkluzje</b> .....	169

**ROZDZIAŁ 5****Doświadczenia uczenia się z Innym** .....

5.1. Doświadczenia w bezpośrednich relacjach z Innym .....	176
5.2. Doświadczenia w bezpośrednich relacjach z Innymi – analiza czynnikowa .....	185
5.3. Potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy a doświadczenia w bezpośrednich relacjach z Innym .....	189
5.4. Obszary doświadczeń przyszłych nauczycieli – wyniki zogniskowanego wywiadu grupowego .....	199
<b>Konkluzje</b> .....	214

**ROZDZIAŁ 6**

**Wartości w uczeniu się** .....

6.1. Wartości cenione przez kandydatów na nauczycieli .....	217
6.2. Wartości – analiza czynnikowa .....	229
6.3. Potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy a wartości .....	236
<b>Konkluzje</b> .....	241

**ROZDZIAŁ 7**

**Gotowość do uczenia się od Innych** .....

7.1. Motywy uczenia się od Innych .....	245
7.2. Gotowość do angażowania się .....	253
<b>Konkluzje</b> .....	264

**Zakończenie** .....

<b>Summary</b> .....	281
<b>Bibliografia</b> .....	285
<b>Prace w serii „Edukacja Międzykulturowa”</b> .....	331
<b>Aneks</b> .....	339

# Contents

<b>Preface (Tadeusz Lewowicki)</b> .....	9
<b>Introduction</b> .....	11
 <b>CHAPTER 1</b>	
<b>Social transformations, multiculturalism, multicultural society – benefits, threats and educational consequences</b> .....	21
1.1. Social and cultural changes versus education .....	21
1.2. Cultural differentiation or multiculturalism and education .....	31
1.3. Multitude of realities – multidimensionality of the contemporary world .....	43
1.4. Multidimensionality of man .....	49
1.5. Multidimensionality of education .....	53
Conclusions .....	62
 <b>CHAPTER 2</b>	
<b>Learning – the cultural standpoint</b> .....	68
2.1. Experience – Learning – Teaching .....	68
2.2. Learning and its contexts .....	75
2.2.1. Ideological context of learning .....	75
2.2.2. Theoretical context of learning .....	81
2.2.3. Socio-cultural context of learning .....	88
2.2.4. Practical context of learning .....	94
Conclusions .....	102
 <b>CHAPTER 3</b>	
<b>Methodological assumptions of the author's own research</b> .....	105
3.1. Research problems .....	105
3.2. Goals and range of studies .....	113
3.3. Research procedure .....	116
3.3.1. Checking the questionnaire reliability .....	122
3.3.2. Statistical analysis of the data .....	122
3.4. Choice of research sample and ground .....	125



## **CHAPTER 4**

<b>Image of learning from Others in students' consciousness</b> .....	134
4.1. Multidimensional perception of the Other /another person/ .....	134
4.2. Level of knowledge concerning the Other .....	155
4.3. Sources of knowledge concerning the Other .....	157
4.4. Image of one's own person in relations with the Other .....	162
Conclusions .....	169

## **CHAPTER 5**

<b>Experiences of learning with the Other</b> .....	176
5.1. Experiences in direct relations with the Other .....	176
5.2. Experiences in direct relations with the Other – factor analysis .....	185
5.3. Socio-economic and cultural potential versus experiences in direct relations with the Other .....	189
5.4. Experience fields of future teachers – focus group results .....	199
Conclusions .....	214

## **CHAPTER 6**

<b>Values of learning</b> .....	217
6.1. Values appreciated by candidates for teachers .....	217
6.2. Values – factor analysis .....	229
6.3. Socio-economic and cultural potential versus values .....	236
Conclusions .....	241

## **CHAPTER 7**

<b>Readiness to learn from Others</b> .....	245
7.1. Motivation to learn from Others .....	245
7.2. Readiness to engage .....	253
Conclusions .....	264

<b>Ending</b> .....	268
<b>Summary</b> .....	281
<b>Bibliography</b> .....	285
<b>Works in the series “Intercultural Education”</b> .....	331
<b>Annex</b> .....	339

## Przedmowa

W serii „Edukacja Międzykulturowa” ukazuje się książka, w której przedstawiona została złożoność uwarunkowań przygotowania nauczycieli do pracy w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, w wielokulturowym świecie. W opisie skomplikowania tych uwarunkowań wykorzystana jest obszerna literatura z wielu dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych. Autorskie ujęcie wyraźnie eksponuje powiązania zagadnień edukacji międzykulturowej z wiedzą zgromadzoną na gruncie pedagogiki, psychologii, socjologii, antropologii i innych nauk. Prezentowane poglądy licznych badaczy oraz własne rozważania i skojarzenia Autorki mogą być inspiracją do podejmowania studiów i badań przez Czytelników. To niewątpliwie zaleta tej warstwy książki, którą określa się zazwyczaj jako tło teoretyczne zagadnień stanowiących główny przedmiot refleksji.

Na tym tle zarysowana jest konstrukcja teoretyczna umożliwiająca porządkowanie i w pewnym zakresie także uproszczenie wspomnianej złożoności rozważanych spraw. Konstrukcja ta ma pomóc w nadaniu ładu refleksji, ale również – co ważne – miała służyć ukierunkowaniu badań i interpretacji ich wyników. Książka bowiem w dużej części oparta została na wynikach badań przeprowadzonych przez Autorkę – przy współudziale innych osób. Podstawową kategorią pojęciową i wątkiem przewodnim tomu jest, a wcześniej w badaniach było, doświadczenie społeczne, jakie stało się udziałem badanych studentów, przyszłych nauczycieli. Na obraz tego doświadczenia składają się: spostrzeganie przez studentów poznawania Innych i relacji z Innymi, doświadczenia zdobyte w bezpośrednich relacjach z Innym/Innymi, kwestie aksjologiczne związane z relacjami interpersonalnymi, gotowość do uczenia się od Innych i do angażowania się na rzecz Innych osób.

Podejście badawcze i interpretacja wyników – w miarę możliwości – podporządkowane zostały m.in. społecznej psychologii rozwoju oraz, co podkreśla Autorka, idei konstruktywistycznego rozumienia „jednostkowego i społecznego rozwoju wyznaczonego ramami teorii P. L. Bergera i T. Luckmanna, J. Piageta, J. Brunera, L. S. Wygotskiego”. Te właśnie teorie stanowią – razem z kategorią pojęciową doświadczenia społecznego – główną konstrukcję teoretyczną. W różnych miejscach przywoływane jest podejście kognitywne. W odczytaniach wyników badań wykorzystane są także inne teorie, a wśród nich np. teoria społecznego uczenia się E. Wengera. Z kolei do rozważań o wymiarach doświadczeń i uczenia się przydatna okazała się propozycja K. Illerisa. To tylko

wybrane przykłady ilustrujące wielostronność ujęć i śmiałość czy kreatywność w komentowaniu badanych i omawianych zjawisk. Dodać należy, że m.in. w wykorzystaniu modnego ostatnio – inkorporowanego do pedagogiki z innych dziedzin – podejścia konstruktywistycznego dostrzec można w tej książce autorską propozycję, a mianowicie przywołania konstruktywizmu do próby zrozumienia doświadczeń osób dorosłych/studentów (a w literaturze pedagogicznej odnosi się to z reguły do wiedzy małych dzieci). Wszystko to zachęca do bliższego poznania wyników badań i prezentowanych interpretacji.

Dla wielu Czytelników pożyteczna i skłaniająca do samodzielnych analiz i interpretacji może być lektura tej części książki, w której zawarte są zagadnienia metodologiczne przeprowadzonych badań. Zwraca uwagę model badań łączący metody ilościowe i jakościowe (w tym wywiady grupowe i indywidualne). Do analizy danych ilościowych zastosowane zostały zarówno proste metody, jak i metody bardziej złożone (np. analiza czynnikowa i analiza skupień). Konsekwencją przyjęcia tych metod – np. analizy czynnikowej albo interpretacji wypowiedzi osób badanych – jest niejako otwarty charakter wyników. Czytelnicy mogą inaczej spostrzegać przynajmniej niektóre wyniki badań i nadawać im własne znaczenia.

W sumie książka przynosi wiele istotnych informacji i otwiera nowe perspektywy studiów i badań z pogranicza edukacji międzykulturowej oraz pedagogiki ogólnej, pedeutologii, kilku subdyscyplin psychologii i socjologii, a także innych obszarów szeroko pojmowanej humanistyki.

Na zakończenie należy dodać ważne uzupełnienie. Książka, którą otrzymują Czytelnicy, jest jedną z dwóch prac składających się na dyptyk o doświadczeniach konstruujących tożsamość nauczycieli i ich przygotowanie do pracy. Szeroko zakrojone, obejmujące wiele zmiennych, badania przeprowadzone przez Autorkę przyniosły wyniki ilustrujące dwa duże zakresy doświadczeń – po pierwsze, doświadczenia nabyte w różnych sytuacjach życiowych, ale poza intencjonalnymi procesami edukacji nauczycielskiej oraz, po drugie – doświadczenia zdobyte w toku edukacji nauczycielskiej. Te pierwsze są właśnie opisane w tym tomie, drugie znajdują odzwierciedlenie w kolejnej książce, noszącej tytuł *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje* (nakładem tych samych wydawców, którzy opublikowali niniejszą książkę). Lektura obu tomów da w miarę całościowy obraz badanych doświadczeń studentów/przyszłych nauczycieli.

Tadeusz Lewowicki

## Wprowadzenie

Podjęta przeze mnie próba refleksji nad przygotowaniem nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości osadzona jest w społecznej psychologii rozwoju w kontekście doświadczanej przez kandydatów na nauczycieli (studentów pedagogiki, którzy w przyszłości mogą być nauczycielami) rzeczywistości, znaczeń nadawanych doświadczeniom, zmian dokonujących się w postrzeganiu edukacji nauczycielskiej oraz konstruktywistycznym rozumieniu jednostkowego i społecznego rozwoju wyznaczanego ramami teorii: Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego, Jerome Brunera (późniejsze prace), Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna.

Problem skuteczności oddziaływań dydaktycznych nurtuje teoretyków i praktyków edukacji od dawna. Bogata literatura psychologiczna podkreśla znaczenie kognitywizmu, przyjmując, że zrozumienie zachowania ludzi wymaga znajomości procesów poznawczych zachodzących w ich umysłach. To dzięki tym procesom człowiek zdobywa wiedzę o świecie, formułuje cele, a poprzez sprawowanie osobistej kontroli i własną działalność osiąga je<sup>1</sup>.

Problematyka uczenia się jest stale żywa i aktualna. W psychologii wychowawczej spotykamy propozycje analizy czynników, od których zależą efekty uczenia się (Galloway 1988; Włodarski, Matczak 1996<sup>2</sup>). Uwagę osób zajmujących się nauczaniem absorbują subiektywne aspekty zachowania uczestników procesu dydaktycznego (Janowski 1991, 1995<sup>3</sup>); podejmuje się próby wyjścia poza ujęcia czynnikowe (Paris, Ayres 1997; Ledzińska, Czerniawska 2011)<sup>4</sup>.

Konstruktywizm nie jest jednolitym spójnym stanowiskiem, ale zbiorem koncepcji i twierdzeń w obszarze nauk społecznych, przyrodniczych, formalnych. Cechą wspólną różnych jego odmian (społeczny konstruktywizm, konstruktywizm poznawczy, konstruktywizm epistemologiczny – metodologiczny) jest założenie, że wiedza o świecie (zarówno wiedza potoczna, jak i naukowa) jest konstruowana w procesach interakcji społecznych.

---

<sup>1</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

<sup>2</sup> Por.: C. Galloway, *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988, PWP; Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1996, WSiP.

<sup>3</sup> A. Janowski, *Poznanie uczniów*, Warszawa 1991, WSiP; tenże, *Uczeń w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1995, WSiP.

<sup>4</sup> S. C. Paris, L. R. Ayres, *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997, WSiP; M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, WN PWN.

Orientacja ta obejmuje liczne, nie zawsze zgodne względem siebie stanowiska. Jej głównymi przedmiotami są teoria wiedzy i teoria uczenia się. Konstruktywizm – jak stwierdza Stanisław Dylak – „nie jest teorią nauczania, a teorią poznania i budowania osobistej wiedzy”<sup>5</sup>.

W opracowaniu tym wskażę na możliwe implikacje zastosowania perspektywy konstruktywistycznej do refleksji nad uczeniem się od Innych i z Innymi oraz nauczaniem Innych<sup>6</sup>. Nawiązuję tym samym do schematów postępowania Sergiusza Hessena (inspirowani przez podobnego im nauczyciela-badacza uczniowie samodzielnie tworzą w zdyscyplinowany sposób własne zasoby wiedzy naukowej)<sup>7</sup>, Stanisława Dylaka (zastosowanie konstruktywizmu do kształcenia nauczycieli)<sup>8</sup>, Stefana Mieszalskiego (konstruktywistyczne spojrzenie na związek uczenia się z nauczaniem)<sup>9</sup>, Doroty Klus-Stańskiej (konstruowanie wiedzy o szkole, konstruktywizm jako teoria uczenia się)<sup>10</sup>.

Mam świadomość różnych ograniczeń konstruktywizmu oraz zastrzeżeń m.in. co do warstwy filozoficznej czy metodologicznej<sup>11</sup>. Bliskie jest mi generalne podejście do uczenia się (ludzie uczą się w interakcjach z otoczeniem, w społecznym i kulturowym kontekście), ogólnej filozofii budowania wiedzy, a w konsekwencji norm w edukacji, a nie wszystkich poszczególnych technik.

W kontekście społeczeństw informacyjnych i gospodarek opartych na wiedzy, reform szkolnictwa wyższego w państwach Unii Europejskiej, ujawnia się potrzeba namysłu nad uwarunkowaniami i efektami uczenia się, przebiegającego w określonej kulturze, w kontekście oferty i wymagań instytucji społecz-

---

<sup>5</sup> S. Dylak, *Konstrukcjonizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, WSP ZNP w Warszawie, s. 78.

<sup>6</sup> W całej pracy posługuję się nomenklaturą pojęciową typową dla psychologów społecznych (Inny, Innych, Innego).

<sup>7</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, w: S. Hessen, *Dziela wybrane*, t. 1, Warszawa 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

<sup>8</sup> S. Dylak, *Konstrukcjonizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, cyt. wyd., s. 63–82.

<sup>9</sup> S. Mieszalski, *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4, s. 15–26.

<sup>10</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Olsztyn 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, też, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; też, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 62–73.

<sup>11</sup> Nie będę tych ograniczeń omawiać, na ich temat wypowiadają się przywoływani: S. Dylak, D. Klus-Stańska, S. Mieszalski, a także M. Wendland, *Konstruktywizm komunikacyjny*, Poznań 2011, Wyd. UAM.

nych, kulturalnych, gospodarczych i edukacyjnych występujących w określonej strefie rozwoju społeczno-gospodarczego.

Szkolnictwo wyższe odgrywa dużą rolę w realizacji narodowych celów społecznych, gospodarczych, w budowie kapitału intelektualnego i społecznego kraju oraz promocji i realizacji idei uczenia się przez całe życie<sup>12</sup>.

Realizacja tych celów i zadań wymaga podjęcia określonych działań tworzących ich strukturalne podstawy kształcenia (nauczania, wychowywania, edukowania) oraz warunków, jakie muszą spełniać instytucje edukacyjne, by uczenie się było efektywne.

O jakości procesu uczenia się decyduje nauczyciel. Istotą jego profesji jest nieustanne uczenie się „stawanie się” na podstawie codziennego doświadczenia w relacjach z Innym, we wspólnotach uczących się (studentów i nauczycieli, uczniów i nauczycieli), negocjowania znaczeń nadawanych tym doświadczeniom, dostrzegania granic i działania na obrzeżach, radzenia sobie ze sprzecznymi oczekiwaniami. Uczenie się w relacjach z Innym przejawia się we wszystkich wymiarach życia jednostkowego i społecznego nauczyciela, trwa przez całe życie. Prowadzi to do podnoszenia poziomu wiedzy, nabywania i poszerzania umiejętności i rozwijania „profesjonalnej” świadomości.

W codziennej pracy świadomą refleksję wyzwalają bieżące problemy. W kształceniu akademickim, w zmieniających się warunkach życia, nie jesteśmy w stanie przewidzieć i przygotować nauczycieli do wszystkich wyzwań, nauczyć rozwiązywania problemów, z którymi przyjdzie im się zmagać. Świadoma refleksja nad swoją wiedzą i jej konstruowaniem, przeżyciami, zachowaniami, poznanie zarówno zewnętrznego otoczenia, jak i własnego wnętrza, dostęp do informacji o przebiegu własnych procesów psychicznych, przetwarzanie danych, wykorzystywanie w procesie psychicznej regulacji oraz refleksja nad emocjami i zachowaniami uczniów, z których każdy jest reprezentantem odmiennej kultury – jest Innym, pozwoli nauczycielowi reagować adekwatnie do kontekstu sytuacji i podnosić efektywność uczenia się i uczenia uczniów.

Postulat edukacji zorientowanej na rozumienie siebie i Innych, formułowany przez międzynarodowe i krajowe gremia oświatowe (cztery filary współczesnej edukacji Jacques Delors<sup>13</sup>, obywatele uczący się Witold Abramowicz<sup>14</sup>, edukacja

---

<sup>12</sup> Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005, Nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami.

<sup>13</sup> J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO.

<sup>14</sup> W. Abramowicz, *Obywatele uczący się*, w: *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 2002, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Raport UNDP, s. 126.

międzykulturowa Tadeusz Lewowicki, Jerzy Nikitorowicz, psychologia międzykulturowa) ma swoje źródła w uczeniu się. Wiedza zdobywana w jego procesie jest takim zasobem jednostki, dzięki któremu lepiej rozumie siebie, otoczenie, swoje miejsce w świecie, w środowisku. Umożliwia dokonywanie zmian w zachowaniu, jest jedną z determinant osobistych transgresji.

Funkcjonowanie na podstawie świadomej refleksji własnego uczenia się oraz uczenia-nauczania uczniów – stanowi nie tylko ważny wyznacznik efektywności nauczania, ale modyfikuje też egzystencję ludzi. Refleksyjne, aktywne projektowanie własnej biografii, angażujące myślenie kontrfaktyczne<sup>15</sup>, które polega na rozpatrywaniu różnych rozwiązań, przy akceptacji ryzyka traktowanego jako instrument rozwoju, stanowi jedno z zadań osobistych formułowanych w dobie globalnych przemian.

Praca ta wpisuje się w trend polegający na inkorporowaniu procesów uczenia się do perspektywy charakterystycznej dla procesów społecznych, kulturowych, ekonomicznych.

W wielu orientacjach współczesnej pedagogiki, a także w innych naukach społecznych, obecne jest klasyczne pojmowanie edukacji, której fundamentem jest kultura. Okazuje się jednak, że traktowanie kultury jako wszelkich wzorów, norm, wartości, zachowań i ich wytworów, cechujących daną grupę czy jednostkę, współcześnie już nie wystarcza. „Relacje między kulturą i edukacją – w tym edukacją międzykulturową – są złożone, niejednoznaczne, nierzadko trudne do ogarnięcia w edukacyjnej działalności, budzą spory, niosą różne wartości. Świat współczesnych ludzi podlega rozmaitym – pozytywnym i negatywnym zmianom”<sup>16</sup>.

Współcześnie uwidacznia się to, iż kultura, będąc czynnikiem różnicującym, jest jednocześnie podstawą do integralności<sup>17</sup>, przyczynia się do wzmocnienia tożsamości osobistej i poczucia bezpieczeństwa, uruchamia trening wrażliwości<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> D. Miller, *Myślenie kontrfaktywne*, w: A. S. R. Manstead, M. Hewstone (red.), *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, Warszawa 2001, Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.

<sup>16</sup> Zob. *Wprowadzenie*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 7.

<sup>17</sup> S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, tłum. H. Jankowska, Warszawa 2003, Wydawnictwo MUZA SA.

<sup>18</sup> J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, GWP; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Ukryte aspekty kultury pomagają zrozumieć, w jaki sposób warunkuje ona nasze postrzeganie świata i ludzi<sup>19</sup>.

Doświadczenia społeczne uznają za niezwykle interesującą i merytorycznie znaczącą kategorię pojęciową i ważny obszar przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości.

Intencją moją jest ukazanie kilku istotnych kwestii dotyczących doświadczeń społecznych i wielu przestrzeni uczenia się studentów w środowiskach zróżnicowanych gospodarczo i kulturowo, w warunkach aktualnie reformowanego szkolnictwa wyższego<sup>20</sup>.

Jednym z problemów sformułowanych w tej pracy stało się określenie podobieństw i różnic w obrazie doświadczeń i przygotowania do pracy przyszłych nauczycieli w centrum Polski (środowiska monokulturowe) i na pograniczu (gdzie występuje przenikanie kultur i pewnego rodzaju napięcie wynikające ze wzajemnego przyciągania się i odpychania), w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego. Zróżnicowanie w wymiarze centrum–pogranicza ma znaczenie dla badanego zagadnienia, gdyż można przewidywać, że w środowiskach zróżnicowanych kulturowo inne są doświadczenia i inne możliwości, jak i mechanizmy uczenia się od Innego.

Począwszy od adolescencji, coraz trudniej jest wskazać ostre granice stadiów rozwojowych. Stają się one płynne ze względu na takie cechy rozwoju osób dorosłych, jak plastyczność i wielokierunkowość. Kierując się opisem większości badań, przyjmuję periodyzację rozwoju, zgodnie z którą grupa badanych kandydatów na nauczycieli znajduje się w okresie wczesnej dorosłości<sup>21</sup>.

Zaproponowany obszar tematyczny<sup>22</sup> i bogactwo zgromadzonego materiału empirycznego (grupa reprezentatywna 1268 osób, tj. 1268 obiektów po 225

---

<sup>19</sup> E. Hall, *Bezgłosny język*, tłum. R. Zimand i A. Skarbińska, Warszawa 1987, PIW; tenże, *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Warszawa 1976, PIW.

<sup>20</sup> Zob.: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa 2009, UW; *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2020–2040. Projekt środowiskowy*, Warszawa 2009, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, UW; *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa 2009, Konsorcjum: Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

<sup>21</sup> Zob. periodyzację rozwoju zawarte w pracy: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka, Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, WN PWN, s. 15; E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka, Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, WN PWN, s. 202–233.

<sup>22</sup> Projekt badawczy na temat: Uczyć się od innych i uczyć-nauczać innych – praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości, Narodowe Centrum Nauki w Krakowie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Numer projektu N N 106 416640, umowa nr 4166/B/H03/2011/40.



zmiennych każdy oraz materiał uzyskany z 12 wywiadów grupowych, w których uczestniczyły 84 osoby), skłoniły mnie do przygotowania dwóch publikacji. Dwa z pozoru odrębne, a jednak silnie ze sobą powiązane obszary spraw, które przedstawiam – nie tylko z powodów objętościowych tekstu, ale nade wszystko ze względów merytorycznych – w dwóch monografiach, przenikają się jako przystające do siebie narracje. Ponadto każdy z rozdziałów tego tomu mógłby stanowić właściwie odrębną całość, a wszystkie razem kreślą całościowy obraz współczesnego studenta pedagogiki, kandydata na nauczyciela, wskazując na uwarunkowania jego rozwoju indywidualnego i zawodowego.

W tej monografii koncentruję się na obrazie uczenia się od Innych w świadomości kandydatów na nauczycieli, indywidualnych doświadczeniach uczenia się w relacjach z drugim człowiekiem, doświadczeniach w życiu codziennym i ich wyznacznikach. Istotną rolę odgrywają tu wartości cenione przez studentów i gotowość do uczenia się od Innych. Powyższe obszary traktuję jako swoiste uwarunkowania przygotowania kandydatów na nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości, można je także potraktować jako elementy kompetencji międzykulturowych.

W drugiej książce pt. *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje* skupiam się na edukacji nauczycielskiej, a zatem wymiarach uczenia się od Innych i nauczania Innych, na opiniach o dotychczasowym kształceniu i przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości.

Cel poczynił badawczych, obiekt badań i uwarunkowania tejże działalności zadecydowały o zastosowaniu badań ilościowo-jakościowych. Strategie ilościową i jakościową zastosowano jako wręcz komplementarne względem siebie<sup>23</sup>. Zastosowanie metod i technik statystycznych, m.in. analizy skupień, analizy kanonicznej, analizy czynnikowej (największą zaletą zastosowania tej ostatniej

---

<sup>23</sup> Istnieje spora literatura wskazująca na potrzebę łączenia podejścia ilościowego i jakościowego (m.in. T. Lewowicki, *Dylematy metodologii pedagogiki*, w: T. Lewowicki (red.), *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, Warszawa–Cieszyn 1995, Wyd. UW, UŚ, Filia w Cieszynie; W. J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Naukowe Scholar; J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku; T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

jest wkład, jaki daje w wyjaśnienie koncepcyjne)<sup>24</sup>, umożliwia całościowe ujęcie wszystkich przyjętych w tej pracy zmiennych.

W opracowaniu tym, przestrzegając reguł analizy statystycznej, niezbędnej przy uwzględnianiu kryteriów ilościowych, nie zrezygnowano z przedstawienia jakościowego obrazu zjawiska, wykorzystując statystykę do tego celu.

Opis doświadczeń życiowych, zawodowych i pozazawodowych nauczycieli, refleksji nad ich sensem, znaczeniem w kontekście dotychczasowego ich życia, mniej lub bardziej określonej przyszłości jest dobrze ugruntowany w pedeutologii – badania biograficzne<sup>25</sup>.

Badania jakościowe wykorzystano dwukrotnie. W celu wprowadzenia do badań ilościowych oraz sprawdzenia, pogłębienia i interpretacji wyników badania ilościowego<sup>26</sup>. Zastosowany wywiad narracyjny, technika zogniskowanego wywiadu grupowego (*Focus Group Interview* – FGI)<sup>27</sup> pozwolił poznać znaczenia, jakie nadają dyskutanci swoim doświadczeniom. Dynamika grupy, niemożliwa do osiągnięcia w przypadku eksploracji indywidualnej, stanowi „wartość dodaną” mechanizmu leżącego u podstaw zogniskowanych wywiadów grupowych.

Diagnozę doświadczeń społecznych przyszłych nauczycieli, w ich osobowych, społecznych i kulturowych kontekstach postrzegam jako niezwykle istotną z kilku powodów.

Po pierwsze, poznanie doświadczeń społecznych kandydatów na nauczycieli umożliwi podjęcie działań wzmacniających ich aktywność życiową, rozbudzi u nich świadomość i autorefleksję nad sposobami postrzegania Innych, konstruowania wiedzy o Innych, zmotywuje do wchodzenia w relacje z reprezentanta-

---

<sup>24</sup> Por.: C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. E. Hornowska, Poznań 2001, Wyd. Zys i S-ka; G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 2004, WN PWN.

<sup>25</sup> Por. badania autobiograficzne czynnych zawodowo nauczycieli: W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce 1996, Wyd. WSP; W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004, Wyd. AŚ; W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*, Kielce 2004, 2008, Wyd. AŚ; M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009, Wyd. Nauk. UAM. Poznanie codziennej sfery prywatnego życia pozazawodowego nauczycieli przez pryzmat myśli zapisanych w pamiętnikach podjęła się Joanna Małgorzata Łukasik. J. M. Łukasik, *Doświadczenia życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>26</sup> K. Konarzewski, *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?*, w: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku, s. 165–173.

<sup>27</sup> Por.: K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd., s. 136–142; D. Maidson, *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Warszawa 2001, WN PWN.

mi innych kultur, a także do poszukiwań, budowania i doskonalenia własnej tożsamości osobistej i zawodowej.

Po drugie, badania nad doświadczeniami społecznymi w środowiskach zróżnicowanych kulturowo przyczynią się do poznania uwarunkowań przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości. Te uwarunkowania lokowane są nie tylko w osobistej sferze, ale także społecznej, kulturowej, ekonomicznej.

Po trzecie, diagnoza powyższych zagadnień przyczyni się do lepszego wykorzystania potencjału przyszłych nauczycieli i stanie się podstawą przygotowania wysoko wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, przyczyni się także do poszerzania kompetencji nauczycieli i rozwoju kluczowych kompetencji uczniów.

Po czwarte, może być podstawą do rozwoju teorii pedagogicznej, optymalizacji działań pedagogicznych.

Naukowa refleksja w zakresie pedagogiki ogólnej w perspektywie międzykulturowej ma do odegrania ogromną rolę zarówno w kwestiach teoretycznych, rozstrzygając pewne dylematy, jak i w kwestii rozwiązań praktycznych, tworząc programy edukacyjne, w realizacji których ludzie nabędą umiejętności zauważania inności, wzbudzenia potrzeby rozumienia (rozumiejące doświadczenie w relacjach międzyludzkich jest podstawą funkcjonowania uczącego się społeczeństwa), będą uczyli się sztuki rozwiązywania konfliktów, dokonywania wyborów, podejmowania odpowiedzialności, współdziałania.

Przemiany dokonujące się w wielu dziedzinach życia znajdują odzwierciedlenie w teorii pedagogicznej i praktyce edukacyjnej<sup>28</sup>. W refleksji pedagogicznej można dostrzec m.in. świadomość zróżnicowania kulturowego współczesnych społeczeństw oraz odczytania związanych z tym indywidualnych i społecznych potrzeb edukacyjnych<sup>29</sup>.

Wielostronny ogląd spraw związanych z doświadczeniami społecznymi przyszłych nauczycieli i ich przygotowaniem do pracy w warunkach wielokulturowości sprzyja poznaniu różnorodnych poglądów i podejść metodologicznych, inspirowanie do nowych poszukiwań, szerszych badań, dyskusji, zachęca do podejmowania uogólnień, proponowania nowych ujęć teoretycznych i sugestii praktycznych, ale też dążenia do integracji.

Rozwiązywanie problemów teoretycznych i praktycznych, dotyczących omawianych zagadnień, wymaga refleksji przekraczającej ramy poszczególnych

<sup>28</sup> Por.: T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; T. Lewowicki (red.), *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*, Warszawa 2007, WSP ZNP w Warszawie.

<sup>29</sup> Prace z serii „Edukacja Międzykulturowa” zamieszczono na końcu tego opracowania.

dyscyplin pedagogicznych, ale też przenikania się dyscyplin humanistycznych i społecznych<sup>30</sup>.

Mam nadzieję, że opracowanie to zyska zainteresowanie Czytelników, którym bliska jest idea edukacji wielo- i międzykulturowej.

Wszystkim, którzy w jakikolwiek sposób pomogli w realizacji niniejszego projektu badań, a zwłaszcza respondentom, aktywnie uczestniczącym w spotkaniach w ramach grup fokusowych dyskutantom i moderatorom – Pani dr Joannie Augustyniak (Politechnika Koszalińska), Panu dr Karolowi Bidzińskiemu (Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach), Panu dr Przemysławowi Grzybowskiemu (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), Panu mgr Michałowi Klichowskiemu (doktorant Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Pani dr Katarzynie Marszałek (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), Pani mgr Urszuli Namiotko (Uniwersytet w Białymstoku), Pani mgr Alicji Osio (doktorantka Uniwersytetu Wrocławskiego) – autorka składa serdeczne podziękowania. Bez ich udziału osiągnięcie celów badań nie byłoby możliwe.

Pragnę wyrazić głęboką wdzięczność Panu Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu za zainspirowanie przed laty myślenia o potrzebie rozwijania pedagogiki międzykulturowej, otwartość i Jego niezmierną życzliwość, za cenne i konstruktywne rady, dzięki którym książka ta zyskała nową jakość. Staralam się wykorzystać je tak dalece, jak tylko to było możliwe.

Bardzo dziękuję znakomitym recenzentom: Panu Profesorowi Jerzemu Nikitorowiczowi i Panu Profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu za życzliwe uwagi i merytoryczne sugestie, szanując i ceniąc sobie ich uwagi krytyczne i postulaty.

Osobno dziękuję moim Najbliższym – Mężowi za stworzenie aury do pracy, pomoc w opracowaniu redakcyjnym, a nade wszystko za zrozumienie i wsparcie w chwilach trudnych. Dziękuję moim Rodzicom i Dzieciom Anecie i Mateuszowi za miłość i wiarę w sens moich wysiłków.

---

<sup>30</sup> Kwestie te są przedmiotem namysłu: S. M. Kwiatkowski, *Problem integracji subdyscyplin pedagogicznych*, w: J. Półrola-Góral, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki*, Kielce 2012, Oficyna Wydawnicza WSETiNS w Kielcach, s. 51–56; M. Szymański, *Pedagogika jako zintegrowana nauka społeczna i humanistyczna*, w: E. Ogródkza-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna*, t. 1, *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 186–195.



## ROZDZIAŁ 1

### **Przemiany społeczne, wielokulturowość, społeczeństwo wielokulturowe – korzyści, zagrożenia i edukacyjne konsekwencje**

#### **1.1. Zmiany społeczne i kulturowe a edukacja**

Globalizacja i procesy różnicowania współlistnieją dialektycznie we współczesnej przestrzeni życia społecznego. Tendencje te nie tylko wyznaczają kierunek polityce ekonomicznej jednocyjących się państw, ale przede wszystkim mają wpływ na style życia jednostek, grup i społeczności. Zrozumienie, interpretacja tych zjawisk i procesów oraz przygotowanie do radzenia sobie z nimi wydają się szczególnie ważne w odniesieniu do edukacji i jej powinności we współczesnym świecie.

Świadomość wyzwań edukacji i związanych z nimi potrzeb wspierania procesu kształtowania się tożsamości dzieci, młodzieży i dorosłych w płaszczyźnie regionalnej, narodowej, europejskiej i globalnej, wprowadzania pluralizmu kulturowego i wyznaniowego, rozwijania postaw tolerancji i otwartości skłoniły mnie do podjęcia próby szerszego spojrzenia na tę problematykę.

Rozdział ten traktuje o wybranych teoretycznych i praktycznych kwestiach zmiany społecznej i wielokulturowości oraz o ich konsekwencjach dla edukacji. Jest to próba uchwycenia pewnego aspektu edukacji, charakteryzującego się odchodzeniem od dominacji jednego paradygmatu na rzecz wielu odmian myślenia o edukacji. Współlistnienie wielości charakteryzuje bowiem współczesny ład edukacyjny. Punktem wyjścia podjętych rozważań są teorie zmiany społecznej i wielokulturowości.

Żyjemy w epoce ciągłych i szybkich przeobrażeń świata społecznego. Problematyka zmiany społecznej<sup>1</sup> jest stale aktualna. Zauważyć należy, że – jak

---

<sup>1</sup> Por.: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń 1994, Wyd. „Edytor”; M. J. Szymański, *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000, IBE; M. J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2002, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej; A. Radzie-

twierdzi Piotr Sztompka – nie ma teorii zmiany społecznej „w ogóle”, zmiany społecznej „jako takiej”, są tylko teorie dotyczące pewnych procesów częściowych, aspektów czy wymiarów zmiany społecznej<sup>2</sup>. Dla różnych autorów i różnych szkół teoretycznych inne aspekty zmienności okazują się ważniejsze. I tak np. sedno zmian dla Herberta Spencera to proces różnicowania się strukturalnego i funkcjonalnego, dla Karola Marksa – proces alienacji, pauperyzacji i polaryzacji klasowej, dla Ferdinanda Tönniesa – proces zaniku wspólnoty w toku urbanizacji i industrializacji, dla Maxa Webera – proces racjonalizacji i demistyfikacji świata, dla Émile’a Durkheima – proces podziału pracy i rosnącej „gęstości moralnej”, dla Immanuela Wallersteina – proces globalizacji i wyłaniania się systemu oświatowego<sup>3</sup>.

Jest jeszcze jedna, mniej znana tradycja teoretyczna, która kieruje uwagę ku innej dziedzinie, ku zmianom kulturowym i cywilizacyjnym. Jej głównym przedstawicielem jest Alexis de Tocqueville, dla którego najważniejszy wymiar zmian społecznych dotyczy „moralnej i intelektualnej kondycji ludzi”. Z kolei Norbert Elias interpretuje proces zmian historycznych przez pryzmat „cywilizowania się obyczajów”, a Pierre Bourdieu postrzega zmiany społeczne jako przekształcanie „habitus”, w którym żyją zbiorowości społeczne i bogacenie „kapitału kulturowego”<sup>4</sup>.

P. Sztompka<sup>5</sup> zwraca uwagę na dwa podstawowe modele – wizje społeczeństwa pojawiające się w rozważaniach nad teorią zmiany społecznej. Są to model systemowy oraz model dynamicznego pola społecznego, który można nazwać

---

wicz-Winnicki, *Spółeczeństwo w trakcie zmiany społecznej. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004, GWP; M. J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; R. Kwiecińska, J. M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego; A. Szczurek-Boruta, *W poszukiwaniu perspektywy teoretycznej – zmiany społeczne na pograniczach*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie, s. 69–75.

<sup>2</sup> Szerzej na ten temat: P. Sztompka, *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 1, s. 9.

<sup>3</sup> Przegląd klasycznych i najnowszych teorii zmiany społecznej przedstawiają prace: W. Derczyński (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, Warszawa 1975, WN PWN; A. K. Paluch, *Konflikt, modernizacja i zmiana społeczna*, Warszawa 1976, WN PWN; P. Sztompka, *The sociology of socialchange*, Oxford 1993, Basil Blackwell.

<sup>4</sup> A. de Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Aletheia; N. Elias, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa 1980, PIW; P. Bourdieu, *Reprodukcja: elementy teorii i systemu nauczania*, Warszawa 1990, WN PWN.

<sup>5</sup> Podaję za: P. Sztompka, *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 1.

procesualnym. Ten pierwszy zakłada, że społeczeństwo to pewien zamknięty system złożony z wewnętrznych części wzajemnie ze sobą powiązanych. W tym modelu zmiana społeczna jest ujmowana jako zmiana wewnątrz systemu bądź jego całości. Dokładnie rzecz biorąc, jest to różnica między stanami tego samego systemu następującymi po sobie.

Można powiedzieć, że nacisk został tu położony przede wszystkim na całość systemu, przerywany przez zmianę społeczną, ale prowadzącą do odtworzenia stanu poprzedniego.

Model konkurencyjny ujmuje społeczeństwo jako nieustający potok zmian. P. Sztompka pisze: „Cała społeczna rzeczywistość jest czystą dynamiką”<sup>6</sup>. Koncepcja dynamicznego pola stara się odejść od tradycyjnego ujmowania społeczeństwa jako modelu organiczno-systemowego. Takie ujęcie typowe jest dla teorii: ewolucjonizmu, koncepcji cykli historycznych, materializmu historycznego.

P. Sztompka buduje teorię społeczeństwa, jaka zdaje się implikować model dynamicznego pola społecznego. Autor ten przywołuje koncepcje Karla R. Poppera, Roberta Nisbita, Charlesa Tilly oraz Immanuela Wallersteina. Wszystkie one wskazują na konieczność rozpoczynania dociekań nad mechanizmami zmiany społecznej od rzetelnych i skrupulatnych studiów historycznych. Na autorską koncepcję polskiego badacza wywarła wpływ także teoria działania w ujęciu Margaret S. Archer (teoria morfogenezy)<sup>7</sup>. Autorka wychodzi z założenia, że systemy społeczne mają możliwość głębokiej zmiany, restrukturyzacji, dzięki zachodzącym wymianom między poziomem działań jednostek a warunkami narzucanymi przez struktury społeczne. P. Sztompka nie ogranicza się jednak tylko do ujęcia teorii działania przez M. S. Archer, ale znacznie wykracza w swych inspiracjach poza nurt współczesnych teorii działania. Drugim fundamentem jego koncepcji jest socjologia historyczna.

Zmianę można w uproszczeniu opisać w następujący sposób: struktury i jednostki kształtują siatkę ról, ta z kolei wraz z procedurami oraz pojedynczymi działaniami kształtuje praxis i tylko ta praxis może wpłynąć na powstanie nowych struktur oraz jednostek, które zapoczątkują nowy cykl. Właśnie to przejście P. Sztompka nazywa zmianą społeczną, a ciąg takich cykli procesem historycznym.

---

<sup>6</sup> Podaję za: R. Sojak, *W poszukiwaniu złotego środka*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 4. Recenzja książki: P. Sztompka, *The sociology of social change*, Oxford 1993, Basil Blackwell.

<sup>7</sup> E. Bonsunowska-Kuśka, E. Wysocka, *Badania Margaret S. Archer nad systemami oświatowymi jako podstawa rozwoju ogólnej teorii socjologii wychowania*, w: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)*, Katowice 1993, Wyd. UŚ.



Możliwe, że wbrew intencji autora w koncepcji tej dostrzec można pewien kompromis między modelem dynamiczno-systemowym a teorią dynamicznego pola społecznego. Z jednej strony bowiem cykl zmiany społecznej nakreślony przez P. Sztompkę można wyrazić w kategoriach zmiany systemu, z drugiej – funkcjonowanie, reprodukcja systemu to nieustający ciąg działań społecznych.

Ogólną ramą teoretyczną, jaką można stosować przy analizie zmian społecznych przebiegających w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo, może być koncepcja stawania się społeczeństwa, czyli samoprzekształcania się systemu społecznego przez historycznie kumulującą się społeczną praxis. Zdolność społeczeństwa do takiego samoprzekształcania się P. Sztompka określa jako jego podmiotowość i odnosi do stanu zasobów społecznych albo „kapitału podmiotowości”, jakim społeczeństwo dysponuje<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Na kapitał podmiotowości składają się przede wszystkim dwojake zasoby. Po pierwsze, zasoby strukturalne: formy organizacyjne i instytucjonalne – prawne, polityczne, ekonomiczne, w jakich społeczeństwo funkcjonuje. Po drugie, zasoby ludzie: kwalifikacje, kompetencje, poziom wiedzy i umiejętności, postawy, mentalność poszczególnych członków społeczeństwa. Trzeci rodzaj zasobów to zasoby kulturowe. Ich charakter jest dwoisty, jednocześnie strukturalny i indywidualny. Strukturalny, bo nie są atrybutem jednostek, lecz są wspólne wielu jednostkom, wobec każdej z nich niejako „zewnątrzne” i wywierające na nie „przymuszający nacisk”. Indywidualne, bo istnieją i realizują się tylko poprzez przekonania i działania jednostek, zachowują realność tylko dopóty, dopóki członkowie społeczeństwa je uznają, postępują zgodnie z nimi i reagują negatywnie, gdy inni je naruszają. Zasoby kulturowe to „rzeczywistość *sui generis*”, mentalno-strukturalna, atrybut całej społeczności, który jednakże realizuje się tylko poprzez świadomość i działanie pojedynczych jej członków. Więź społeczna stanowi istotny zasób społeczny, ważny składnik kapitału podmiotowości. Zdolność społeczeństwa do samoprzekształcania się zależy z pewnością od charakteru sił spajających zbiorowość lub przeciwnie – rozbijających ją, od sposobu odnoszenia się członków zbiorowości do innych jej członków, orientacji ku innym lub odwrotnie – przeciw innym. Więź społeczna jako zasób społeczny może być interpretowana trojako. Najpierw jako zasób strukturalny, czyli siatka otwartych kanałów interakcyjnych stwarzających szanse kontaktów, wymiany, kooperacji. Następnie, jako zasób indywidualnych, kompleks pozytywnych sentymentów, jakie jednostka żywi wobec innych: życzliwość, sympatii, współczucia, gotowości do pomocy itp. I wreszcie jako zasób kulturowy, zbiór rozpowszechnionych i uznawanych wzorów powinnościowych reguł określających wymagany typ kontaktów społecznych i pożądany sposób odnoszenia się do innych. Wydaje się sensowne, by więź społeczną w jej aspekcie kulturowym określić mianem więzi moralnej. Więź moralna to szczególna relacja do innych objętych kategorią „my”. Kategorię „my” wyznaczają trzy powinności moralne: „my” to ci, których obdarzamy zaufaniem, wobec których postępujemy lojalnie, których sprawy nas solidarnie obchodzą. Te trzy składniki więzi moralnej wyznaczają swoistą „przestrzeń moralną”, w której sytuuje się każda jednostka. Indywidualnym refleksem więzi moralnej jest tożsamość, czyli autodefinicja własnego miejsca w przestrzeni moralnej i zakreślenie granic przestrzeni moralnej, w której jednostka poczuwa się do powinności zaufania, lojalności i solidarności. Inaczej – to wskazanie „my”, do których zaliczamy swoje „ja”. Zarówno intensywność, jak i zasięg więzi moralnej są zmienne. Istnieją sytuacje, w których oba aspekty więzi ulegają wzmocnieniu i poszerzeniu. I tak wojna, stan zagrożenia, działalność opozycyjna prowadzą do mobilizacji i większej inkluzywności więzi. Podobny efekt wywołać mogą ambitne, porywające

Ludzie działają w danych, zastanych warunkach strukturalnych, pod ich przemożnym wpływem. Aktualne działania są w znacznej części produktem wcześniejszych struktur. Z kolei, podejmując działania, ludzie wywierają także pewien modyfikujący lub przekształcający wpływ na istniejące struktury, wytwarzają nowe warunki strukturalne dla późniejszych działań i dla przyszłych pokoleń. Późniejsze struktury są zatem w znacznej mierze produktem obecnych działań. W takim obustronnym powiązaniu struktur społecznych i działań ludzkich, zdaniem P. Sztompki<sup>9</sup>, trzeba upatrywać podstawowy mechanizm napędowy zmian społecznych i procesu historycznego.

Dzisiejszy świat żyje zmianą. Proces ten powoduje znaczną aktywizację społeczeństw zróżnicowanych kulturowo, a zatem obszarów styku lub wymiany etniczno-kulturowej. W naturalnych warunkach odbywa się wielki „eksperyment socjologiczny” dotyczący przede wszystkim postaw i wzorów zachowań ludzi mieszkających na tym terenie. Teoria stawania się społeczeństwa może być pomocna w wyjaśnianiu przemian zachodzących współcześnie.

Znakiem naszych czasów jest społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo wiedzy<sup>10</sup>, ciągle uczące się, korzystające z wciąż rozwijających się zasobów informacji, a także z własnej wiedzy. Wykorzystanie tej wiedzy jest elementem własnego ustawicznego rozwoju, jednostkowej i społecznej świadomości procesu uczenia się. Wojciech Kojs stoi na stanowisku, iż wiedza o edukacji może wpływać na jakość przebiegu procesu uczenia się i uzyskiwanych wyników. Przeświadczenie to odnosi do sytuacji wynikających z funkcjonowania społeczeństw wysoko rozwiniętych (gospodarek opartych na wiedzy, jak i społeczeństw rozwijających się)<sup>11</sup>.

W wielu raportach Unii Europejskiej znajdujemy wyzwania edukacyjne ściśle związane z uczeniem się. W Białej Księdze Kształcenia i Doskonalenia

---

wyobrażnię programy czy twórcze przedsięwzięcia zbiorowe. Sprzyjają mobilizacji i inkluzywności więzi, sytuacje odświeżne, symboliczne, np. manifestacje patriotyczne czy religijne. Por. P. Sztompka, *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 4.

<sup>9</sup> P. Sztompka, *Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą*, w: J. Kurczewska (red.), *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*, Warszawa 1999, Wyd. IFiS PAN.

<sup>10</sup> Por.: J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, cyt. wyd.; A. Kukliński (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy jako wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Komitetu Badań Naukowych; S. Juszczak, M. Musioł, A. Watoła, *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, Katowice 2007, Wydawnictwo Agencja Artystyczna PARA.

<sup>11</sup> W. Kojs, *Wiedza o edukacji w społeczeństwie uczącym się*, w: S. Juszczak, M. Musioł, A. Watoła, *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, cyt. wyd., s. 32–41.

czytamy, że: „Przyszłość UE, jej oddziaływanie będą w dużej mierze rezultatem jej zdolności do zmierzania w stronę społeczeństwa uczącego się, celem bowiem jest stworzenie społeczeństwa sprawiedliwości i postępu, popartego bogactwem i różnicowaniem kulturowym”<sup>12</sup>. Wśród wyzwań edukacyjnych roku 2020 Federico Mayer wymienia nowy stosunek do wiedzy: „Przemysłu na nowo edukację oznacza przyjąć ogrom i różnorodność wiedzy [...] należy kontynuować refleksję na temat metod i funkcjonowania konstrukcji wiedzy [...] refleksyjnej, która uczy, jak się uczyć”<sup>13</sup>.

Znaczenie uczenia się w grupie, zespole dostrzegają specjaliści w dziedzinie przedsiębiorczości, którzy stwierdzają: „System edukacji bez wątpienia ma do odegrania kluczową rolę w gospodarce wiedzy. Jednocześnie trzeba sobie zdawać sprawę, że formalna edukacja jest jedynie jednym, choć ważnym jej aspektem”<sup>14</sup>.

W ostatnim dwudziestoleciu popularnością cieszą się dwa terminy – globalizacja i transgresja, pozostające ze sobą, jak zauważa J. Kozielecki, we wzajemnych związkach. Sposób rozumienia i społeczny odbiór globalizacji jest zróżnicowany<sup>15</sup>. Dla jednych to ujednolicenie kulturowe (Bobryk 1999; Jameson, Mishimoto 1998)<sup>16</sup>; dla innych różnicowanie się grup, warstw społecznych, warunków życia (Barber 2000)<sup>17</sup>. Niektórzy wskazują na jej skutki (Fukuyama 2000, Huntington 2003, Kaku 2000)<sup>18</sup>; uwypuklają sieć wzajemnych zależności: jednostka, grupy, instytucje, organizacje (Siciński 1999, Golka 1999, Piertas

---

<sup>12</sup> Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. W drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa 1995, WSP TWP Warszawa, s. 17.

<sup>13</sup> F. Mayor F. we współpracy z J. Bindém, *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, s. 391–392.

<sup>14</sup> *Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się*, Radom 2000, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), s. 129.

<sup>15</sup> K. Krzysztofek, *Spółeczeństwo inteligentne czy inteligentnie rządzone*, w: *Władza i obywatel w społeczeństwie informacyjnym*, Warszawa 1999, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, s. 23–35; K. Krzysztofek, *Kulturowa ścieżka globalizacji*, w: M. Pietraś (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, Lublin 2002, Wydawnictwo UMCS, s. 117–136; K. Krzysztofek, *Kontekst kulturowy społeczeństwa informacyjnego*, w: *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 2002, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Raport UNDP, s. 119–120; *Spółeczne rozumienie i oceny globalizacji*, CBOS 2004, <http://www.cbos.pl/SPiKOM.POL/2004/K-005-04.PDF>.

<sup>16</sup> J. Bobryk, *Kolektywizacja, eksterioryzacja, homogenizacja wiedzy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 3, s. 139–149; F. Jameson, M. Mishimoto, *Cultures of globalization*, London 1998, Duke University.

<sup>17</sup> B. Barber, *Dżihad contra Mc Świat*, Warszawa 2000, Wydawnictwo MUZA SA.

<sup>18</sup> F. Fukuyama, *Wielki Wstrząs: natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000, Politeja; S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji. O nowy kształt ładu światowego*, cyt. wyd.; M. Kaku, *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*, Warszawa 2000, Prószyński i S-ka.

2002, Giddens 2002)<sup>19</sup>. W świadomości funkcjonuje też metafora „globalnej wioski” (Toffler 1986)<sup>20</sup>. Zygmunt Bauman z kolei twierdzi, że: „Globalizacja w równym stopniu dzieli i łączy”<sup>21</sup>.

Przekonywujące dla mnie jest stanowisko Mariana Golki, który wskazuje, że globalizacja z jednej strony postrzegana jest jako zagrożenie zróżnicowania kulturowego, wielokulturowości, a z drugiej sprzyja rozwojowi interesów grup mniejszościowych. Globalizacja nie tworzy homogenicznego świata, ale wytwarza sieć zależności pomiędzy społeczeństwami<sup>22</sup>.

Przemiany cywilizacyjne określane jako globalizacja na przełomie XX i XXI wieku uwydatniają zacieśnianie się zależności między jednostką a środowiskiem. Józef Koziński traktuje globalizację jako jeden z czterech głównych trendów charakterystycznych dla nowego milenium i proponuje nazwę „transgresja zewnętrzna”<sup>23</sup>. Globalizacja jest odmianą transgresji, nazywaną, ze względu na modyfikacje dokonujące się w otoczeniu człowieka, zewnętrzną.

Globalizacja to zjawisko nieuniknione i nieuchronne, które wymaga poznawania i zajmowania własnego stanowiska. Wielość i różnorodność zmian dokonujących się w świecie skłania do zmian w sposobach myślenia i działania ludzi, także w obszarze edukacji, komplikuje wewnętrzne transgresje, ich siła oraz dynamika zależą od specyfiki umysłu i właściwości osobowości, podstaw ludzkiej egzystencji.

Dokonujące się przemiany stanowią przedmiot badań przedstawicieli różnych dziedzin nauki. Politologów interesuje zjawisko zmniejszania się, zanikania państw narodowych, socjologowie i psychologowie uwypuklają otwarty charakter społeczeństw, wzrost i różnorodność kontaktów bezpośrednich i pośrednich komunikacji międzykulturowej. Nowym elementem życia społeczeństw towarzyszą zmiany strukturalne w zakresie stosunków społecznych (hierarchia za-

---

<sup>19</sup> A. Siciński, M. Golka, M. Pietras wskazują na szybko rosnące zjawisko współzależności: A. Siciński, *Spółczesność informacyjna: próba nazwania naszych czasów*, w: J. Lubacz (red.), *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej, s. 11–28; M. Golka, *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Poznań 1999, Wydawnictwo Fundacji Humaniora; M. Pietras (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, Lublin 2002, UMCS; A. Giddens przytacza dowody sieci zależności, A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2002, WN PWN. Tytuł oryginału: *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern age*. Pierwsze wydanie: 1991, Polity Press.

<sup>20</sup> A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1986, PIW.

<sup>21</sup> Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000, PIW, s. 6.

<sup>22</sup> M. Golka, *Wielokulturowość w kontekście globalizacji*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, nr 14–15, s. 16–17.

<sup>23</sup> J. Koziński, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

stepowana przez relacje sieciowe; tradycja ustępuje miejsca nowoczesności) (Mead 2000)<sup>24</sup>; rodzi się refleksyjność instytucjonalna (Beck 2004)<sup>25</sup>, możliwość błyskawicznego kontaktu z ludźmi zamieszkującymi odległe kontynenty (Levinson 1999)<sup>26</sup>, rosnące zjawisko migracji<sup>27</sup>. Wszystko to skutkuje konsekwencjami psychologicznymi<sup>28</sup>.

Procesy globalizacyjne są źródłem pozytywnych bodźców stymulujących rozwój jednostkowy i społeczny<sup>29</sup>. W sytuacji powszechnej globalizacji – jak zauważa Andrzej Radziejewicz-Winnicki – istotne staje się budowanie nowego demokratycznego ładu *civil society* i roli, a także odpowiedzialności społecznej elit intelektualnych w tym procesie<sup>30</sup>.

<sup>24</sup> Por. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołowska, Warszawa 2000, WN PWN.

<sup>25</sup> U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

<sup>26</sup> P. Levinson, *Miękkie ostrze*, Warszawa 1999, Wydawnictwo MUZA SA.

<sup>27</sup> Zjawisko masowych migracji zarobkowych osiągnęło duże rozmiary i stało się fenomenem o światowym wymiarze. Jest jednym z przejawów poszukiwania przez młodych ludzi lepszych warunków zaspokojenia własnych potrzeb, rozwoju oraz realizacji aspiracji życiowych. Migracje zawsze miały związek z ważnymi zdarzeniami i procesami gospodarczymi, społecznymi, politycznym. Zob. m.in. W. Danilewicz, *Spoleczne konsekwencje migracji zagranicznych*, w: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 152. Jeszcze 15 lat temu Polska migracja miała charakter wyłącznie polityczny. Współcześnie zmieniła się na ekonomiczny – zdecydowana większość (80%–90%) Polaków, którzy wyjechali w okresie 2004–2006 przebywa za granicą w celach zarobkowych. Zob. [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/PUBL\\_Informacja\\_o\\_rozmiarach\\_i\\_kierunk\\_emigra\\_z\\_Polski\\_w\\_latach\\_2004\\_2006.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/PUBL_Informacja_o_rozmiarach_i_kierunk_emigra_z_Polski_w_latach_2004_2006.pdf) (3.04.2013). Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2009, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/lud\\_infor\\_o\\_rozm\\_i\\_kierunk\\_emigra\\_z\\_polski\\_w\\_latach\\_2004\\_2009.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/lud_infor_o_rozm_i_kierunk_emigra_z_polski_w_latach_2004_2009.pdf) (3.04.2013). Szerzej na temat migracji: A. Szczurek-Boruta, *Kontekst kulturowy uczenia się – konsekwencje dla edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 143–158.

<sup>28</sup> Charakterystyka procesu rozwoju psychospołecznego – por. m.in. E. H. Erikson, *Identity and the Life Cycle*, New York–London 1994, W. W. Norton & Company.

<sup>29</sup> Zob.: M. Castells, *Galaktyka Internetu*, Poznań 2003, Rebis; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, cyt. wyd.; M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, cyt. wyd.; A. Toffler, *Trzecia fala*, cyt. wyd.

<sup>30</sup> A. Radziejewicz-Winnicki, *Proces globalizacji a sytuacja i rola elit intelektualnych w utrwalaniu tożsamości kulturowej*, w: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Globalizm versus regionalizm*, Białystok 2003, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 57–72.

Różnorodna stymulacja stanowi sprzyjający kontekst rozwoju (Kielar-Turska 2000, Trempała 2000<sup>31</sup>). Z drugiej strony pojawiają się zagrożenia i wyzwania (doświadczenia awersyjne – Bauman 2000, koncepcja społeczeństwa zimnego – Dahrendorf 1993)<sup>32</sup>. Manuel Castells stwierdza: „Współczesny świat i nasze życie kształtowane są przez sprzeczne trendy globalizacji i tożsamości”<sup>33</sup>.

Proces integracji Unii Europejskiej nie jest łatwy ani powszechnie akceptowany. „Idea integracji zakłada wizję Europy szanującej wymogi nie tylko demokracji i prawa, zdolnej do kreowania i afirmacji swojej tożsamości, nie tylko ekonomicznej, lecz i kulturowej; coraz powszechniejsza staje się świadomość kształtowania się wielokulturowego i wielojęzycznego społeczeństwa europejskiego oraz potrzeby tolerancji i wzajemnego zrozumienia różnych wspólnot narodowych i etnicznych”<sup>34</sup>.

Kryzys ekonomiczny dotyka państwa europejskie, rodzi wiele pytań i problemów. Stale zachodzący proces zmian w Polsce i w świadomości Polaków wpłynął na kształt etosu wielu sfer życia ludzi. Wyniki licznych badań wskazują na to, że w świadomości aksjologicznej młodych Polaków dokonuje się proces przemian od wartości – obowiązku do wartości samorealizacyjnych<sup>35</sup>. Znaczenia i sensy aksjologiczne młodych emigrantów rozpatrywane są w kategoriach wartości kulturowych<sup>36</sup> oraz życiowych<sup>37</sup>.

<sup>31</sup> M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Gdańsk 2000, GWP, s. 285–332; J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej.

<sup>32</sup> Z. Bauman, *Globalizacja*, cyt. wyd.; R. Dahrendorf, *Nowoczesny konflikt społeczny*, Warszawa 1993, Czytelnik.

<sup>33</sup> M. Castells, *Sila tożsamości*, przekład S. Szymański, Warszawa 2008, WN PWN [M. Castells (1997, second edition, 2004). *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. II, Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell. ISBN 978-1-4051-0713-6], s. 27.

<sup>34</sup> W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec mniejszości narodowych i etnicznych*, w: W. Rabczuk (red.), *Z problemów pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1998, IBE, s. 85.

<sup>35</sup> Zob. L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, w: L. Dyczewski (red.), *Kultura w kręgu wartości*, Lublin 2000, Redakcja Wydawnictw KUL, s. 9.

<sup>36</sup> „Wartość kulturowa to wartość społecznie usankcjonowana w danym społeczeństwie i dla niego typowa, uwewnętrzniona przez ogół jego członków lub przez jego grupy elitarne; wartość, która pomaga dokonywać wyborów, ukierunkowuje i wskazuje cel oraz środki działania, a także wzmacnia samo działanie w ramach tej dziedziny społeczno-kulturowej, w której sama tkwi. Obiektywnym kryterium zaznaczania konkretnej wartości kulturowej jest jej miejsce w systemie wartości społeczeństwa”. Podają za: L. Dyczewski, *Polacy w Bawarii: tożsamość etniczno-kulturowa, wchodzenie w społeczeństwo niemieckie*, Lublin 1993, Redakcja Wydawnictw KUL, s. 178.

<sup>37</sup> „Jeżeli ludzie uznają jakieś przedmioty, stany rzeczy, idee za ważne i cenne dla siebie i swoich najbliższych, pragną ich, uważają je za godne realizowania, to nazywamy je wartościami życiowymi. Są one niezmiernie ważne w życiu jednostek, ponieważ leżą u podłoża podejmowania przez nie konkretnych działań. Wartości życiowe poszczególnych jednostek mogą być nie-

Globalizacja oraz procesy różnicowania stają się znakami naszych czasów, współistnieją dialektycznie. J. Delors wskazuje na napięcia, które trzeba przezwyciężyć, przyszłość, którą trzeba budować wspólnie<sup>38</sup>. Tendencje te nie tylko wyznaczają kierunek polityce ekonomicznej jednoczących się państw, ale przede wszystkim mają wpływ na model kształcenia. Zrozumienie oraz interpretacja tych zjawisk i procesów wydaje się szczególnie ważna w odniesieniu do edukacji i jej powinności we współczesnym świecie. Do najważniejszych zadań edukacyjnych zalicza się obecnie ukształtowanie człowieka o szerokich horyzontach, zdolnego do rozważań w skali lokalnej i globalnej, człowieka otwartego na inne kultury i gotowego do dialogu między odmiennymi kulturami. Ważne jest przy tym rozwijanie poczucia własnej tożsamości kulturowej i wzmacnianie społecznej identyfikacji. Realizacja tak sformułowanych celów odbywa się poprzez odpowiednio prowadzoną edukację międzykulturową. Stosunkowo bogaty jest już dorobek badawczy traktujący o edukacji międzykulturowej i społecznościach pogranicznych – w różnym rozumieniu „pogranicza” (państwowe, narodowe, kulturowe, światopoglądowe czy wyznaniowe i in.)<sup>39</sup>. W postrzeganiu i zajmowaniu się edukacją międzykulturową wskazać można na kilka perspektyw: antropologiczną<sup>40</sup>, filozoficzno-politologiczną<sup>41</sup>, socjologizm, pedagogizm<sup>42</sup>.

---

zgodne z wartościami kulturowymi społeczeństwa, do którego jednostki należą. Więcej, same jednostki mogą je uznawać, ale wartości życiowe, jakie realizują, mogą być z nimi niezgodne, a nawet przeciwstawne”. Podaję za: L. Dyczewski, *Polacy w Bawarii: tożsamość etniczno-kulturowa, wchodzenie w społeczeństwo niemieckie*, cyt. wyd., s. 182.

<sup>38</sup> J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, cyt. wyd., s. 12–17.

<sup>39</sup> W serii prac „Edukacja Międzykulturowa” pod redakcją T. Lewowickiego ukazało się już 55 publikacji. Publikacje pod redakcją J. Nikitorowicza ukazują się od 1995 roku w Wydawnictwie Uniwersyteckim „Trans Humana”. Publikacje pod redakcją Z. Jasińskiego są wydawane w ośrodku Uniwersytetu Opolskiego.

<sup>40</sup> T. Lewowicki, *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, s. 161; J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 934.

<sup>41</sup> T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2003, WN PWN, s. 415–424.

<sup>42</sup> T. Lewowicki, *Socjologizm vs. pedagogizm – czy synteza w edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2010, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 303–308.

## 1.2. Zróżnicowanie kulturowe czy wielokulturowość a edukacja

W literaturze naukowej można spotkać się z określeniami: zróżnicowanie kulturowe, pluralizm kulturowy<sup>43</sup>, multikulturalizm, wielokulturowość<sup>44</sup>. W języku potocznym zaciera się granica między nimi, choć w istocie określają odmienne relacje społeczne. Stosunki etniczne rozpatruje się współcześnie nie z perspektywy procesu asymilacji, ale wielokulturowości. Badania nad szeroko rozumianą wielokulturowością prowadzą między innymi Grzegorz Babiński, Janusz Mucha, Andrzej Sadowski, Marian Kempny, Alina Kapciak, Sławomir Łodziński, Marian Golka i inni<sup>45</sup>.

Rozważania teoretyczne, dotyczące szeroko rozumianej wielokulturowości, osadzone są w kontekście demokratyzacji życia (nie tylko życia społecznego, ale i społecznego) i globalizacji. Ta pierwsza doprowadziła do upodmiotowienia różnych mniejszości, przesunięcia akcentów w polityce państwowej i międzynarodowej z asymilacji do wypracowania innych wzorów relacji międzyetnicznych. W praktyce życia codziennego, pomimo wszechobecnej wielokulturowości, mamy jednak do czynienia nadal z asymilacją, nie jest ona przymusem, a raczej koniecznością. Zmienia się tylko kontekst tego procesu. Asymilacja jest

---

<sup>43</sup> Pluralizm kulturowy ma miejsce w sytuacji, w której dwie lub więcej grup kulturowych zamieszkuje jedno państwo i każda z tych grup kultywuje specyficzne jej odrębności kulturowe, nie dominuje nad inną. Por. R. Luhman, *The Sociological Outlook*, Wadsworth 1982, Belmont California USA, s. 409.

<sup>44</sup> Według Wojciecha Józefa Burszty doświadczenie odmienności kultur świata jako zróżnicowania deklaratywnie równoprawnych kultur tożsame jest z utrwalaniem się całościowej koncepcji kultury. Pojęcie kultury uzyskuje walor operacyjny i uniwersalny, dzięki czemu rozumienie „różnicy kulturowej” wynika z uprzedniego ustalenia, że wielokulturowość świata jest faktem, zadaniem nauki jest jego opisywanie i wyjaśnianie.

<sup>45</sup> G. Babiński, *Europejska socjologia stosunków etnicznych. Problematyka etniczna na II Europejskiej Konferencji Socjologów*, Budapeszt 1995, „Przegląd Polonijny” 1995, nr 2; tenże, *Problem wielokulturowości społeczeństwa polskiego*, „Przegląd Polonijny” 1998, nr 3; M. Golka, *Wielokulturowość: między ładem a chaosem. Wstępne sugestie teoretyczne*, w: R. Cichocki (red.), *Teorie społeczne a możliwości praktyczne*, Poznań 1997, Media; M. Golka, *Wielokulturowość w kontekście globalizacji*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15; M. Lubaś, *Holizm a wielokulturowość*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15; J. Mucha, *Wielokulturowość etniczna i nieetniczna*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15; J. Mucha, *Dominacja kulturowa a relacje z nią*, w: J. Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca*, Warszawa 1999, Oficyna Naukowa; A. Sadowski, *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; A. Sadowski, *Zróżnicowanie kulturowe a społeczeństwo obywatelskie*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15; M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości*, Warszawa 1997, Oficyna Naukowa.



istotna bardziej na poziomie makrostruktury, poziomie życia publicznego niż w życiu prywatnym<sup>46</sup>.

Obok wielu różnic w doświadczeniach poszczególnych państw, zbiorowości i jednostek badacze tego problemu dostrzegają pewne podobieństwa: problemy z tożsamością narodową, status mniejszości w sensie prawnym i jego ujednolicenie w państwach europejskich, większa wymiana kulturowa na pograniczach (Babiński 1995, Sadowski 1995 i inni).

Demokracja jest szansą dla mniejszości społecznych, etnicznych i innych, ale i pułapką. Gwarancja takich samych praw może oznaczać dwie skrajne możliwości – asymilację bądź separację, powodując wykluczenie z życia codziennego<sup>47</sup>.

Polityczne koncepcje wielokulturowości mają swoje źródła w państwach imigranckich: Kanadzie, Australii i USA, gdzie zaistniały programy społeczne od lat 60. XX wieku. Projekt wielokulturowy w Europie Środkowo-Wschodniej ma swój historyczny odpowiednik w wielonarodowym Cesarstwie Austro-Węgierskim, pod pewnymi względami i w imperium Romanowów, noszącego znamiona wielokulturowości<sup>48</sup>.

Zauważyć można, że większość koncepcji wielokulturowości<sup>49</sup> operuje twierdzeniami na poziomie makro. A przecież procesy te toczą się także na poziomach mezo, w określonych regionach, środowiskach lokalnych i mikro. Przyjmuję, że spotkania różnych kultur doświadczają jednostki i to one są twórcami standardów wielokulturowości w praktyce życia codziennego.

Uznanie wielości rzeczywistości<sup>50</sup> za fenomen społeczno-kulturowy oznacza, iż świat, w którym mają miejsce ludzkie przeżycia i działania, pojmowany jest jako zmienna w czasie konstelacja najprzeróżniejszych układów i uporząd-

---

<sup>46</sup> M. Bieńkowska-Ptasznik, *Otwartość na wielokulturowość na przykładzie północno-wschodniego pogranicza Polski po roku 1989*, w: A. Sadowski (red.), *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XI, Białystok 2003, Uniwersytet w Białymstoku, s. 66.

<sup>47</sup> Szerzej na ten temat: H. Bojar, *Mniejszości społeczne w państwie i społeczeństwie III Rzeczypospolitej Polskiej*, Wrocław 2000, Fundacja na Rzecz Rozwoju Nauki Polskiej, s. 46.

<sup>48</sup> Por.: J. Chlebowczyk, *O prawie do bytu małych i młodych narodów. Kwestia narodowa i procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu*, Warszawa–Kraków 1983, Śląski Instytut Naukowy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe; M. Golka, *Wielokulturowość w kontekście globalizacji*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, nr 14–15; T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3–4.

<sup>49</sup> Opisuje je m.in. Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>50</sup> Por.: A. Manterys, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Warszawa 1997, WN PWN; S. Bednarek, *Problem wielokulturowości we współczesnej polskiej refleksji humanistycznej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 1999, nr 3, s. 66.

kowań zarówno obiektywnych (struktury społeczne, klasy społeczne), jak i subiektywnych (każda jednostka decyduje jako niepowtarzalna subiektywność o tym, który składnik otoczenia uczynić przedmiotem swej percepcji).

Interesujące w kontekście podjętych rozważań są sposoby rozumienia i analizy wielokulturowości J. Muchy, ujęte z perspektywy antropologii społeczno-kulturowej i socjologii kultury. Autor wskazuje na trzy sposoby rozumienia wielokulturowości etnicznej i nieetnicznej: empiryczny stan rzeczy, świadomość społeczna oraz system ideologiczny<sup>51</sup>.

W pierwszym rozumieniu mówi o wielokulturowości w sytuacji widocznego w danym społeczeństwie faktu zróżnicowania kulturowego (typ społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo A. Sadowskiego).

Stwierdza, że: „Z wielokulturowością w drugim rozumieniu mamy do czynienia wtedy, gdy zarówno na poziomie lokalnym, jak i ogólnospołecznym ludzie uświadamiają sobie, że niektórzy ich sąsiedzi uznają inne niż oni sami wartości, przestrzegają innych norm. Realizują inne praktyki kulturowe w życiu codziennym i gdy ci ludzie uważają ten stan za normalny. Sytuacja ta jest cechą zmienną społeczeństw, gdyż faktyczna akceptacja „Innych” może być raz większa, a innym razem mniejsza, może odnosić się do jednych grup bardziej niż do innych i może rozmaicie wyglądać w różnych społecznościach lokalnych tego samego kraju”<sup>52</sup>. Ten sposób rozumienia wielokulturowości to stan, w którym jednostki, indywidua w życiu codziennym dostrzegają odmienność kulturową swoich sąsiadów.

W trzecim rozumieniu z wielokulturowością mamy do czynienia wtedy, „gdy środowiska opiniotwórcze przedstawiają współistnienie wielu grup kulturowych w ramach jednego systemu politycznego jako wartość pozytywną i gdy uda się im przekonać do tego poglądu znaczną część społeczeństwa, skonstruować instytucje dbające o współistnienie i wprowadzić, chociażby częściowo, idee wielokulturowości do praktyki społecznej (polityki)”<sup>53</sup>. Ten sposób rozumienia wielokulturowości wiąże się z ideologią i działaniami politycznymi. J. Mucha odwołuje się do Johna Rexa, który przez społeczeństwo wielokulturowe rozumie społeczeństwo „jednolite w sferze publicznej, ale które zachęca do różnorodności w obrębie tego co uważane jest za sprawy prywatne lub wspólnotowe”<sup>54</sup>.

<sup>51</sup> J. Mucha, *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne*, Kraków 2005, Zakład Wydawniczy „Nomos”, s. 51–62.

<sup>52</sup> Tamże, s. 52.

<sup>53</sup> Tamże.

<sup>54</sup> Cytuję za: J. Mucha, *Wielokulturowość etniczna i nieetniczna*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15, s. 42.

Polską wielokulturowość, w pierwszym ze wskazanych znaczeń, J. Mucha<sup>55</sup> uznaje za „słabą” z uwagi na to, że mniejszości religijne i mniejszości etniczne stanowią zaledwie kilka procent ogółu ludności Polski. Stwierdza, że wyraźnie widoczne w społeczeństwie polskim rozmaite praktyki kulturowe prowadzą do porozumienia międzygrupowego, rodzi się świadomość feministyczna. Zauważa, że wiele do zrobienia mamy jeszcze w zakresie systemu ideologicznego i państwowych działań politycznych (trzeci sposób rozumienia wielokulturowości).

W niektórych regionach Polski, szczególnie pogranicznych, wielokulturowość jako empiryczny stan jest zjawiskiem powszechnym. Badania nad wieloetnicznymi regionami, takimi jak Dolny Śląsk<sup>56</sup>, Śląsk Cieszyński<sup>57</sup>, Podlasie<sup>58</sup>, stanowiącymi przykłady wielokulturowego współistnienia w ramach wspólnot lokalnych, wskazują, że mamy do czynienia z wewnętrznym pluralizmem kulturowym (dualizmem), w rozumieniu Jerzego Smolicza<sup>59</sup> jednostki konstruuja swe tożsamości z różnych elementów kulturowych czy też prezentują tożsamości wielowymiarowe<sup>60</sup>.

<sup>55</sup> J. Mucha, *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczna*, cyt. wyd., s. 60–62.

<sup>56</sup> Badania prowadzi prof. zw. dr hab. Z. Jasiński. Zob. m.in.: Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, Opole 1998, Wyd. UO; Z. Jasiński, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*, Opole 2004, Wyd. UO.

<sup>57</sup> Zakład Pedagogiki Ogólnej Instytutu Nauk o Edukacji na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie prowadzi od 1990 roku, pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego, interdyscyplinarne badania na pograniczu polski-czeskim, w tym na Śląsku Cieszyńskim nt. *Společnych, pedagogických i kulturowých uwarunkováń rozvoje i výchovy dětí i mládeže na Pograničí*. W badaniach tych uczestniczą również członkowie innych ośrodków akademickich (z Białegostoku, Gdańska, Opola, Poznania, Warszawy, Zielonej Góry), skupieni w latach 1994–2004 w Społecznym Zespole Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, a obecnie w Zespole Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN. W serii prac „Edukacja Międzykulturowa” ukazało się już 55 publikacji.

<sup>58</sup> Publikacje pod redakcją Jerzego Nikitorowicza ukazujące się od 1995 roku w Wydawnictwie Uniwersyteckim „Trans Humana”.

<sup>59</sup> Rozbudowana koncepcja społeczeństw pluralistycznych w ujęciu kulturalistycznym R. Harris i J. J. Smolicza, obejmująca 4 typy orientacji ideologicznych: zewnętrzny pluralizm kulturowy (separatyzm), wewnętrzny pluralizm kulturowy (dualizm), monizm hybrydalny (synteza), monizm nominacyjny (asymilacja). Zob. R. Harris, J. J. Smolicz, *Australijczycy polskiego pochodzenia. Studium adaptacji i asymilacji młodego pokolenia*, Wrocław 1984, Ossolineum, s. 21–24.

<sup>60</sup> Odwołać mogą się w tym miejscu do wyników badań własnych prowadzonych na pograniczu polsko-czeskim, m.in.: A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska, *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Mar-

Podzielam stanowisko Andrzeja Sadowskiego, który przedstawia dokładne rozróżnienie między społeczeństwami zróżnicowanymi kulturowo a pluralistycznymi kulturowo oraz wielokulturowymi. Określa warunki, jakie muszą zaistnieć, aby nastąpiło przejście od jednego typu społeczeństwa do drugiego<sup>61</sup>. Jego zdaniem społeczeństwo wielokulturowe jest raczej postulatem niż realnym typem, którego odzwierciedlenie nie występuje w rzeczywistości. W uzasadnieniu swojego stanowiska pisze: „Przejście od społeczeństwa zróżnicowanego kulturowo do społeczeństwa wielokulturowego stwarza ogromne zagrożenia, jest kosztowne społecznie, ale daje także ogromne nadzieje i perspektywiczne korzyści. Jak wskazują dotychczasowe wyniki badań, proces ów jest kosztowny ekonomicznie, w pierwszej fazie realizacji powoduje też wzrost konfliktów kulturowych. Oceniany jest także jako niesprawiedliwy, ponieważ pozbawia kultury większościowe ich dominującej pozycji w społeczeństwie oraz względem innych kultur. Powstaje pytanie, czy przedstawiciele kultur dominujących wyrażą zgodę na przekształcenia w kierunku multikulturalizmu? Korzyści zaś wiążą się przede wszystkim z usunięciem ze stosunków międzyludzkich zjawisk dyskryminacji, nierówności, predestynacji kulturowej. Wiażą się także ze stworzeniem równych szans wszystkim kulturom, wzmacniają przez to siłę ekonomiczną społeczeństwa, przenoszą reguły demokracji do sfery kulturowej, nadając jej pełniejsze znaczenie”<sup>62</sup>.

Stanowisko A. Sadowskiego inspirowane edukacją z wielu względów – zwraca uwagę na zagrożenia, jak i korzyści wynikające z przekształcania się społeczeństw zróżnicowanych kulturowo w społeczeństwa wielokulturowe; wskazu-

---

szalek, s. 21–64; A. Szczurek-Boruta, *Poczucie tożsamości kulturowej młodzieży i edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-czeskim*, w: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.), *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*, Cieszyn–Katowice–Brno 2010, Offsetdruk i media sp. z o.o.

<sup>61</sup> A. Sadowski, przywołując tradycję amerykańskiej psychologii opisowej i jej podejście typologiczne, analizuje te pojęcia. Społeczeństwo zróżnicowane kulturowo to społeczeństwo, w którym występują różne grupy kulturowe, ale prowadzona jest polityka asymilacyjna, istnieje dominująca kultura, w takim typie społeczeństwa obok asymilacji następuje akomodacja, a także mogą wystąpić konflikty czy rywalizacja między kulturami mniejszościowymi o pozycję w stratyfikacji społeczeństwa. Zróżnicowanie kulturowe jest tolerowane, rozumiejąc tolerancję za Zygmuntem Baumanem jako przyzwalanie na inność, ale jej nieaprobowanie. W społeczeństwie pluralistycznym kulturowo występuje kilka grup kulturowych, z tym że grupa dominująca nie jest w stanie zasymilować pozostałych, wobec czego musi wyrazić zgodę na rozwój pozostałych grup. Rozwój przebiega w granicach wyznaczonych przez grupę dominującą. W społeczeństwie wielokulturowym natomiast zanika rola grupy dominującej. Wszystkie kultury są wolne i równe, społeczeństwo korzysta z wielokulturowości, jest otwarte na wspólne działania.

<sup>62</sup> A. Sadowski, *Zróżnicowanie kulturowe a społeczeństwo obywatelskie*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15, s. 38.

je pośrednio na rolę edukacji w tych procesach. To edukacja przygotowuje kolejne młode pokolenia do zmian. Zmiany dokonujące się we współczesnych społeczeństwach nie pozostają bez wpływu na edukację, w której jak w soczewce skupiają się, i chociaż popularny jest pogląd, że reaguje ona z opóźnieniem na zmiany, to chyba bardziej prawdopodobne jest stwierdzenie, że jest barometrem zmian społecznych i kulturowych, bo jej uczestnikami są ludzie, którzy gromadzą różne doświadczenia, porządkują je i reagują/zachowują się mniej lub bardziej adekwatnie do tych zmian. Konsekwencjami zmian społecznych w edukacji są stare i nowe zadania do realizacji, a zatem wrażliwość na wszelkie formy dyskryminacji w stosunkach międzyludzkich, rozwijanie umiejętności pokonywania trudności, rozwiązywania problemów w sposób konstruktywny. Edukacja może sprzyjać i służyć zmianom w zakresie usuwania ze stosunków społecznych zjawisk dyskryminacji, tworzyć równe szanse reprezentantom wszystkich kultur bez względu na narodowość, wyznanie, płeć, niepełnosprawność, a przez to nadawać im pełniejsze znaczenie kulturowe.

Szlachetnej idei wielokulturowości towarzyszy otulina wrażliwości na inność (nie poniżam, chcę poznać, jestem gotowy na Innego, chcę wybrać). Jest też ideologia wielokulturowości, która podlega instrumentalizacji, jej pułapką jest wartościowanie. Oczywiście są też granice zgody na Innego. Oriana Fallaci<sup>63</sup> twierdzi, że granicą akceptacji innej kultury jest to, że nam nie zagraża, nie szkodzi.

Współcześnie nie mamy wielkiego wyboru, jesteśmy skazani na współżycie. Demografia, gospodarka wskazują na to, że musimy nauczyć się żyć, pracować zgodnie, negocjować i dochodzić do kompromisów.

Wielokulturowość, jak podkreśla A. Sadowski, „oznacza nieuchronność istnienia określonej polityki państwowej (lub samorządowej) regulującej stosunki międzykulturowe”<sup>64</sup>. Nie można więc w społeczeństwie wielokulturowym uwzględniać tylko perspektywy mniejszości, tak jak nie można uznawać za jedyne słuszną perspektywę większości<sup>65</sup>. Współcześnie wielokulturowość należy traktować jako naturalny aspekt życia społecznego i politycznego<sup>66</sup>.

<sup>63</sup> W drugiej połowie 2001 roku w Corrieredella Sera pojawił się artykuł Oriany Fallaci zatytułowany *Wściekłość i duma*. Zob. O. Fallaci, *Wściekłość i duma*, „Gazeta Wyborcza”, 13–14.10.2001.

<sup>64</sup> Szerzej na ten temat: A. Sadowski, *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian (na przykładzie województwa białostockiego)*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 33.

<sup>65</sup> J. Mucha, *Badania stosunków kulturowych z perspektywy mniejszości*, w: J. Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, Warszawa 1999, „Amber”, s. 11–25.

<sup>66</sup> Szerzej na ten temat m.in. M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, cyt. wyd. Szerzej na ten temat: A. Sadowski,

Istotną rolę w tym zakresie może odegrać pedagogika międzykulturowa, która „stawia przed sobą ambitne zadanie wypracowania wizji polityczno-społeczno-oświatowego działania przygotowującego wszystkich bez wyjątku członków społeczeństwa – niezależnie od pochodzenia i kultury, jaką reprezentują – do życia i współżycia w postnowoczesnym świecie”<sup>67</sup>.

T. Lewowicki przedstawia podstawowe składniki pedagogiki międzykulturowej jako dyscypliny naukowej i uwarunkowania żywotności tej dyscypliny: czytelna ideologia pedagogiki międzykulturowej; klarownie zarysowana koncepcja edukacji międzykulturowej; stosunkowo precyzyjnie określony język, sieć pojęć; określony obszar zainteresowań pola i przedmioty badań; korzystanie z szerokiego zakresu metod, technik i narzędzi badań w odwołaniu do subdyscyplin pokrewnych humanistyki, duży zasób wyników badań, poczynania badawcze i strukturalne ukierunkowane licznymi teoriami z zakresu nauk społecznych i własnymi oryginalnymi teoriami; historyczny i współczesny dorobek edukacji wielokulturowej i międzykulturowej, dobra kondycja kadrowa społeczności, dobre zorganizowanie instytucjonalne, wyraźne i wielostronne powiązania teorii i praktyki oświatowej<sup>68</sup>.

Stopniowo postępuje zatem krystalizacja pedagogiki międzykulturowej, która należy do ważniejszych nowych subdyscyplin pedagogiki współczesnej na świecie, a w ostatnim dziesięcioleciu prężnie rozwija się w Polsce. Znaczącymi impulsami do jej rozwoju są procesy integracji europejskiej i aktywność polskich pedagogów<sup>69</sup>. W 2004 roku powołano Zespół Pedagogiki Kultury i Edukacji Mię-

---

*Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian (na przykładzie województwa białostockiego)*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, cyt. wyd., s. 33; J. Mucha, *Badania stosunków kulturowych z perspektywy mniejszości*, w: J. Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, cyt. wyd., s. 11–25; M. Kempny, A. Kapciak, Sł. Łódziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, cyt. wyd.

<sup>67</sup> Por. M. S. Szymański, *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 2005, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 100.

<sup>68</sup> T. Lewowicki, *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyń–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 496–498.

<sup>69</sup> Szerzej na ten temat: A. Szczurek-Boruta, *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyń–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 153–203.

dzykulturowej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk<sup>70</sup>, a w 2008 roku Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej (SWEM).

W wyniku długotrwałych wzajemnych kontaktów kulturowych w wielokulturowej przestrzeni społecznej<sup>71</sup> występują nowe postacie społecznej tożsamości, nowe całości kulturowe, dokonuje się „proces tworzenia się nowych, odmiennych wartości, wyrastający w rezultacie z ich zderzeń”<sup>72</sup>. Na pograniczach wytwarza się typ człowieka o specyficznej świadomości społecznej i tożsamości jednostkowej. Podziela on życie kulturalne i tradycje dwóch lub więcej społeczności. Cechuje się dużą amplitudą postaw społecznych – od indyferentyzmu narodowego do uniwersalizmu, od patriotyzmu do szowinizmu<sup>73</sup>.

W warunkach życia społeczności zróżnicowanych kulturowo ważne staje się uwzględnienie w procesach edukacyjnych perspektywy międzykulturowości oraz założeń i propozycji pedagogiki międzykulturowej<sup>74</sup>.

Pedagodowie nawiązują do przywołanych ujęć. J. Nikitorowicz stwierdza, że: „Wielokulturowość, będąc konsekwencją rozwoju i cywilizacyjnej zmiany, jest jednocześnie obroną własnej tożsamości wobec zaistniałych faktów społecznych”<sup>75</sup>. Zgodzić należy się z Autorem, który zauważa, że: „Traktując wielokul-

---

<sup>70</sup> D. Kubinowski, *Inauguracyjna konferencja Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa 11 maja 2004 roku*, „Pedagogika Kultury”, t. I, Lublin 2005, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 279–281.

<sup>71</sup> Przestrzeń społeczna stanowi sferę wszelkich działań i interakcji dla zamieszkującej ją zbiorowości. Poszczególne elementy przestrzeni wpływają w znacznym stopniu na egzystencję mieszkańców danego obszaru. Zbiorowość, żyjąc w danej przestrzeni, użytkuje ją i przekształca, wiążąc z nią system wyobrażeń, wartości i reguł zachowań. Szerzej na ten temat: A. Wallis, *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990, Niezależna Oficyna Wydawnicza, s. 26.

<sup>72</sup> Zob.: A. Sadowski, M. Czerniawska, *Tożsamość Polaków na pograniczu*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

<sup>73</sup> Szerzej na ten temat: L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E. H. Eriksona*, Toruń 2000, Wyd. WIT-GRAF; L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1998, Wyd. UMK; J. Nikitorowicz, *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

<sup>74</sup> Szerzej na ten temat: A. Szczurek-Boruta, *Od wielokulturowości do międzykulturowości – od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej*, w: D. Rozmus, S. Witkowski (red.), *Regionalizm w szkolnej edukacji. Wielokulturowość Zagłębia Dąbrowskiego*, Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza–Będzin 2009, Instytut Zagłębiowski Wyższej Szkoły HUMANITAS, Muzeum Miejskie „Sztęgarka”, Forum dla Zagłębia Dąbrowskiego, s. 16–26.

<sup>75</sup> J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 20.

turowość jako narastający proces społeczny, zachodzi potrzeba i konieczność wypracowania strategii edukacyjnej umożliwiającej kształtowanie odpowiednich kompetencji i postaw kulturowych na poziomie mikro i makro [...] fakt wielokulturowości jest bezpośrednio związany z potrzebą kreowania zadań edukacji międzykulturowej<sup>76</sup>.

Z. Kwieciński, analizując problem kształcenia nauczycieli i reformy programów, przytacza za Martinem J. Habermanem osiem sposobów pojmowania wielokulturowości. Niektóre z nich mają charakter ogólny i globalny, są zauważalnymi faktami społecznymi znajdującymi odzwierciedlenie w programach szkolnych:

- wielokulturowość jako zbiór różnych grup kulturowych;
- wielokulturowość jako ogólnoswiatowa współpraca na rzecz środowiska przyrodniczego;
- wielokulturowość jako uczenie się konkurowania w ogólnoswiatowej gospodarce.

Inne sposoby interpretowania wielokulturowości ukierunkowane są wyraźnie na realizację celów edukacji wielokulturowej i są związane z kompetencjami nauczyciela:

- wielokulturowość jako współistnienie kultur;
- wielokulturowość jako sprawiedliwość i równość społeczna;
- wielokulturowość jako nadawanie znaczenia pierwszym doświadczeniom i wartościom w nauczaniu i uczeniu się;
- wielokulturowość jako ogólny klimat szkoły.

Jeden ze sposobów ujmowania wielokulturowości dotyczy odmiennych wartości osobistych, wyborów życiowych, wielości stylów życia<sup>77</sup>.

Wielokulturowość postrzegana jest z jednej strony jako szansa dla współczesnych społeczeństw, z drugiej zaś niepokoi, bo stwarza wizję rozpadu jedności kulturowej, uważanej za pożądaną drogę funkcjonowania państwa<sup>78</sup>. Chociaż, jak stwierdza T. Lewowicki: „Jest zjawiskiem powszechnym – wciąż jednak nie wydaje się dostatecznie oswojona, wciąż pozostaje w dużej mierze

<sup>76</sup> J. Nikitorowicz, *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*, w: T. Pilch (red.), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 8.

<sup>77</sup> Szerzej na ten temat: Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – próby. Szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, Wydawnictwo EDYTOR, s. 274–276.

<sup>78</sup> Por.: F. Fukuyama, *Kłęska wielokulturowości*, przekład S. Kowalski. „Gazeta Wyborcza” 3–4.02.2007, s. 19–20; H. Mamzer (red.), *Czy kłęska wielokulturowości?*, Poznań 2008, Wydawnictwo Fundacji Humaniora; A. Szczurek-Boruta, *Od wielokulturowości do międzykulturowości – od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej*, w: D. Rozmus, S. Witkowski (red.), *Regionalizm w szkolnej edukacji. Wielokulturowość Zagłębia Dąbrowskiego*, cyt. wyd., s. 16–26; M. Golka, *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, Wydawnictwo MUZA SA.



marnowaną szansą wspólnego tworzenia dóbr kultury duchowej i materialnej, wielostronnej kooperacji, kształtowania warunków szczęśliwego życia ludzi różnych narodowości, ras, wierzeń, kultur”<sup>79</sup>.

Istotnym czynnikiem w kreowaniu społeczeństwa wielokulturowego, układaniu relacji społecznych w myśl wielokulturowości jest podmiotowość rozwijana na płaszczyźnie kulturowej i wartości. Na fakt ten zwrócił uwagę Jerzy J. Smolicz, opisujący pluralizm na gruncie australijskim, stwierdzając: „Państwo wieloetniczne, aby mogło przetrwać i rozwijać się jako wielokulturowe, musi stworzyć coś więcej niż wspólny mechanizm polityczny. Musi zadbać o nadrzędną strukturę wspólnych wartości, które rozciągają się poza struktury polityczne”<sup>80</sup>. Pomocna w tym względzie jest edukacja. Obserwuje się obecnie duże zainteresowanie edukacją międzykulturową. W świecie przechodzącym proces globalizacji, dążącym do integracji, ważna jest dobra znajomość innych ludzi, umiejętność porozumiewania się z nimi, współdziałania i rozwiązywania istniejących konfliktów.

Jednostki muszą mieć możliwość działania w różnych dziedzinach, podejmowania różnorodnych aktywności. Tylko wtedy będą mogły stawić czoła prawdziwym wyzwaniom.

Globalizacja – jako „ogólnoświatowy proces współzależności oraz globalnej sieci powiązań między różnymi krajami na płaszczyźnie gospodarczej, ekonomicznej, społecznej, politycznej i kulturowej”<sup>81</sup> – i wielokulturowość łączą się zarówno z kreacją specyficznych możliwości dla działań i wyborów życiowych jednostek, jak i występowaniem sytuacji kryzysowych, które stają się wyzwaniem dla nieustannego poszukiwania własnej tożsamości.

We współczesnej Europie Zachodniej polityka krajów realizujących ideę wielokulturowości przeżywa swoisty kryzys. Różne koncepcje i próby modelowych rozwiązań istniejących problemów w zakresie asymilacji nie powiodły się. Coraz częściej społeczeństwa europejskie zwracają się ku modelowi wielokulturowego współżycia wieloetnicznego, nie jako idealnej wizji nowego sprawiedliwego świata, ile pragmatycznej konieczności. A zatem balansowania między wzrastającymi żądaniami poszczególnych grup etnicznych i narodowościowych a kształtowaniem i utrzymaniem ich lojalności wobec państwa, na terenie którego się znajdują. W tym kontekście można zwrócić uwagę na: realizację Europejskiej Karty Języków Regionalnych lub Mniejszościowych, stoją-

<sup>79</sup> T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 15.

<sup>80</sup> J. J. Smolicz, *Interkulturalizm i różnicowanie etniczne w perspektywie międzynarodowej*, przekład J. Serwański, „Sprawy Narodowościowe” 1998, z. 12–13, s. 13.

<sup>81</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, WN PWN, s. 55.

cej m.in. na straży praw człowieka oraz zasad demokracji w Europie<sup>82</sup>, próby napisania wspólnego podręcznika historii obywateli Unii Europejskiej<sup>83</sup> czy też inicjatywę opracowania wspólnego polsko-niemieckiego podręcznika do historii, powinien on trafić do uczniów w 2014 lub 2015 r.<sup>84</sup>

„Dotychczasowe doświadczenia w zakresie badań nad wielokulturowością – jak pisze J. Nikitorowicz – coraz bardziej upewniają w tym, że szczególnie istotnym problemem jest potrzeba wypracowania nowej koncepcji kultury<sup>85</sup>, wiedzy o sobie i innych, co może i powinna podjąć edukacja międzykulturowa<sup>86</sup>. T. Lewowicki wskazuje na jej powinności w tym względzie, a zatem: „Kształtowania świata wartości, wiedzy, postaw, które prowadzić będą do pokojowego współistnienia, tolerancji, współpracy, godnych warunków życia, respektowania praw człowieka, wolności”<sup>87</sup>.

Warunkiem integracji społecznej i wprowadzania elementów międzykulturowości do naszego życia jest aktywność, poziom zaangażowania jednostek, grup i społeczności. Człowiek powinien mieć świadomość tego, że uczy się nieustannie od Innych ludzi w codziennych sytuacjach, mieć świadomość rozwijania potrzeby nabywania doświadczenia i wrażliwości na ubogacającą odmienność innych<sup>88</sup>.

---

<sup>82</sup> Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych, Strasburg, 5 listopada 1992 roku, [http://bilingua.haus.pl/pliki/akty/Europejska\\_Karta\\_Jezykow\\_Regionalnych\\_lub\\_Mniejszosciowych.pdf](http://bilingua.haus.pl/pliki/akty/Europejska_Karta_Jezykow_Regionalnych_lub_Mniejszosciowych.pdf) (9.09.2013).

<sup>83</sup> E. Lesiewicz, *Europejski podręcznik historii jako próba wypracowania wspólnej pamięci zbiorowej obywateli Unii Europejskiej*, <http://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5635/1/057-068.pdf> (9.09.2013).

<sup>84</sup> Wypowiedź wiceministra edukacji Mirosława Sielatyckiego na posiedzeniu sejmowej Komisji Edukacji i Młodzieży, <http://szkola.wp.pl/kat,108798,title,Wspolny-podrecznik-do-historii-dla-Polakow-i-Niemcow,wid,14101311,wiadomosc.html?ticaid=111422> (9.09.2013).

<sup>85</sup> M.in. niniejszy problem przedstawia J. Nikitorowicz. Por. J. Nikitorowicz, *Od Federacji Zespołów Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*, w: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misiejuk (red.), *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XVII, cz. 1, *Edukacja międzykulturowa*, Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 7–18.

<sup>86</sup> J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 47.

<sup>87</sup> T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzynarodowa” 2012, nr 1, s. 15–16.

<sup>88</sup> Szerzej na ten temat wypowiadałam się w opracowaniu: A. Szczurek-Boruta, *Uczenie się i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innym człowiekiem – warunki kształtowania się tożsamości i integracji społecznej*, w: M. Sobecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski (red.), *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego. Szkoła – Kultura – Tożsamość*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 158–173.

Wielokulturowość stała się faktem społecznym i politycznym, międzykulturowość zaś zadaniem edukacyjnym<sup>89</sup>.

Międzykulturowość – proces wynikający z modernizacji, globalizacji, transformacji i integracji<sup>90</sup>. Wyzwala i kreuje wzajemną wymianę i interakcje, wywołuje specyficzną komunikację międzykulturową związaną z potrzebą wychodzenia poza granice własnej kultury. Kształtuje umiejętność bycia i funkcjonowania na pograniczach kulturowych, intelektualnych, psychicznych, społecznych, politycznych. Perspektywa międzykulturowości lepiej oddaje transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, pozwala na włączanie w obszar własnych standardów i wartości kulturowych, wartości i standardów kulturowych innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji<sup>91</sup>.

Powszechnie międzykulturowość ujmowana jest jako sposób organizacji życia jednostek i grup wywodzących się z różnych grup kulturowych (w europejskich organizacjach międzynarodowych), podstawa pracy socjalnej w środowisku zróżnicowanym kulturowo<sup>92</sup>.

Kazimierz Krzysztofek zauważa, że potęguje się skala wielokulturowości, zmienia się oblicze multikulturalizmu (np. obawy przed rozdrobnieniem społeczeństwa w USA). Multikulturalizm rozwiązuje pewne problemy, np. daje poczucie dumy i tożsamości, ale komplikuje inne (utrata wspólnego kodu komunikacyjnego)<sup>93</sup>.

<sup>89</sup> Zob. prace J. Nikitorowicza, m.in. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, cyt. wyd., s. 53–77.

<sup>90</sup> Międzykulturowość, jako określenie opisujące nawiązywanie trwałych dynamicznych interakcji między nosicielami odrębnych kultur (jedną ze stron to migrant), pojawiło się w latach 70. XX wieku w USA. Termin ten zastosowano w 1975 roku we Francji ‘*interkulturel*’ w odniesieniu do problematyki szkolnej. Na forum międzynarodowym – w 1976 roku w kontekście Konferencji Generalnej UNESCO w Nairobi (Kenia), równoległe na konferencji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych – użyto kategorii „międzykulturowość” do opisu sytuacji dysfunkcji i kryzysów w obszarze związanym z migracjami, w szeroko pojętej sferze działań socjalnych, zwracając uwagę na konieczność otwarcia się każdej współczesnej kultury na wszystkie inne kultury.

<sup>91</sup> Zob. L. Korporowicz, *Wielokulturowość i międzykulturowość*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Wyd. Oficyna Naukowa, s. 63–72.

<sup>92</sup> Tamże, s. 70–71; J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb i stereotypów*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>93</sup> K. Krzysztofek, *Pięć refleksji o zmieniającej się naturze pogranicza i wielokulturowości*, w: K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Instytut Socjologii, s. 25–34.

Integracja obywatelska z poszanowaniem „prawa różnicy” – najwyższy i najbardziej poprawny politycznie standard demokracji – jest dziś postulatem pożądanego modelu multikulturalizmu obecnego w dokumentach międzynarodowych: ONZ, UNESCO, Rady Europy, Unii Europejskiej.

Postulat „integrować obywatelsko, lecz nie unifikować kulturowo” jest atrakcyjny, ale trudny do realizacji, biorąc pod uwagę dążność społeczeństw do pluralizmu, zmiany w standardach demokracji zachodniej, postępujące migracje. Dostrzec można dążność do zrównoważenia dwóch sprzecznych wektorów tendencji do gettoizacji, a z drugiej ogólnospołecznej spójności<sup>94</sup>.

W sytuacji, gdy z jednej strony ujawniają się nacjonalizmy i fundamentalizmy, nierówności i dominacja, z drugiej zaś mamy możliwość doświadczania wolności, podmiotowości, możemy modyfikować działania w zależności od potrzeb, wybierać z różnorodnych ofert aksjologicznych i tym samym kształtować postawy otwartości, tolerancji, ustawicznego samodoskonalenia i samorealizacji. Szczególnie ostro rysują się pytania o możliwości, a raczej powinności edukacji w tym zakresie.

Każde pokolenie na nowo określa charakter, kierunek oraz cele wychowania. J. Bruner uważa, że wychowanie jest produktem społecznym<sup>95</sup>. W działaniach edukacyjnych, podejmowanych w warunkach wielokulturowości, należy uwzględnić fakt, że poza zróżnicowaniem wewnętrznym, opartym na kryteriach czysto kulturowych (etniczność, religia), istnieją i inne społeczne zróżnicowania, mające swe konsekwencje kulturowe, chodzi o podział ludności na „tubylców”, „imigrantów”; swoich i obcych; miejscowych i napływowych, Polaków i obcokrajowców; o podział ludności na kategorie wyróżnione wstępnie wg kryteriów ekonomicznych (klasowych) i biologiczno-kulturowych (podział na grupy wiekowe, płeć społeczno-kulturową, orientacje seksualne).

### 1.3. Wielość rzeczywistości – wielowymiarowość współczesnego świata

Problematyka wielości i wielowymiarowości współczesnego świata jest przedmiotem analiz ekonomistów, polityków, demografów, socjologów, psychologów i pedagogów. Znaczący jest wkład A. Radziewicza-Winnickiego w wyjaś-

<sup>94</sup> K. Krzysztofek, *Pięć refleksji o zmieniającej się naturze pogranicza i wielokulturowości*, w: K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, cyt. wyd., s. 32.

<sup>95</sup> J. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978, WN PWN, s. 779–786.

nienie ważnych problemów życia społecznego w Polsce w kontekście różnych wymiarów współczesności (gospodarka, konsumpcja, życie codzienne, globalizacja, demokratyzacja, transformacja)<sup>96</sup>. Wagę i odpowiedzialność edukacji w sytuacji funkcjonowania mechanizmów gospodarki rynkowej wielokrotnie podnosił Z. Kwieciński<sup>97</sup>. Na konsekwencje społeczeństwa obywatelskiego i demokratycznego dla edukacji wskazywali Tadeusz Frąckowiak, Kazimierz Przyszczypkowski, Józef Żebrowski<sup>98</sup>.

Fundamentalne zagadnienia wielości światów społecznych, powstających w wyniku zderzenia obiektywnych warunków z subiektywnie zabarwioną praktyką, perspektywą jednostek oraz zbiorowości na gruncie socjologii i filozofii społecznej podejmuje Aleksander Manterys<sup>99</sup>. Ową wielość rzeczywistości uznaje za fenomen społeczno-kulturowy.

Kluczem do zrozumienia świata jest doświadczenie we wszystkich postaciach i formach. Człowiek doświadcza owej rzeczywistości. Rzeczywistość jest zmienna, płynna i wieloaspektowa. Nie ma mowy o ontologicznej jedności świata, jej miejsce w filozofii Jamesa zajmuje wielość rzeczywistości.

„Świat jest wielością zarówno ze względu na wielość indywiduów, wielość podmiotów poznających i partycypujących w nim, jak też ze względu na różnorodność i bogactwo doświadczenia. Doświadczeniem jest dla Jamesa całość przeżyć ludzkiej świadomości, różne pragnienia i dążenia woli”<sup>100</sup>.

W opracowaniu tym podejmuje kwestie społecznego tworzenia (konstrukcji) rzeczywistości. Interesuje mnie nie tyle opis konkretnych mikroświatów lub domen rzeczywistości, ile charakterystyka procesów prowadzących do ich powstawania.

Mamy obecnie do czynienia ze specyficznymi przemianami społeczno-cywilizacyjnymi, m.in. procesy urbanizacyjne, globalizacja, radykalne zmiany

---

<sup>96</sup> A. Radziewicz-Winnicki, *W poszukiwaniu Homo Oeconomicusa*, Katowice 1989, Wyd. UŚ; A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska (red.), *Edukacja a życie codzienne*, Katowice 2002, Wyd. UŚ; A. Radziewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004, GWP.

<sup>97</sup> Zob. m.in. Z. Kwieciński, *Miedzy patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejsciu stuleci*, w: A. Nalaskowski, R. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiaclecia*, Toruń 2001, Wyd. UMK.

<sup>98</sup> T. Frąckowiak, *Liberalizm i męstwo bycia. Pytania o niepewność*, w: A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska (red.), *Edukacja a życie codzienne*, cyt. wyd.; K. Przyszczypkowski, *Edukacja dla demokracji. Strategia zmian i kompetencje obywatelskie*, Toruń–Poznań 1999, „Edytor”; J. Żebrowski, *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie*, Gdańsk 1995, Gdańskie Towarzystwo Naukowe.

<sup>99</sup> A. Manterys, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, cyt. wyd.

<sup>100</sup> Podaję za: H. Buczyńska-Garewicz, *James*, Warszawa 1973, WP, s. 105.

polityczne, narastający w świecie terroryzm itp.<sup>101</sup> Zjawiska te determinują m.in. chaos w wielu sferach wyznawanych dotąd wartości, przyczyniają się do poważnego kryzysu tradycyjnych autorytetów, które odgrywają tak ważną rolę w procesach socjalizacyjno-wychowawczych.

Ponowoczesność, jako pewien etap rozwoju jednostek i stosunków społecznych spowodowała pojawienie się nowych form zróżnicowań kulturowych, nowych mniejszości kulturowych. Spowodowała upodmiotowienie się istniejących, jak też uruchomienie procesu poszukiwania własnych tożsamości indywidualnych i grupowych. Podkreśliła wielowymiarowość współczesnego świata i wielowymiarowość funkcjonowania człowieka.

Postępujący proces ujawnianej wielokulturowości rodzi nieustannie nowe problemy, nowe pytania badawcze, konieczność poszukiwania nowych odpowiedzi na temat charakteru kultury regionalnej, narodowej, cech kultur mniejszościowych, kontaktów, komunikacji, oddziaływań na kultury sąsiedzkie i dalsze.

Współczesna wielokulturowość jest wieloczynnikowa i wielozakresowa. J. Nikitorowicz ujmuje ją w sposób następujący: „terytorialnie, w kontekście zasiedziałości, procesualnie w kontekście ujawniających się odrębności, ożywiania ruchów etnicznych, narodowościowych, powstawania nowych, niepodległych państw, w kontekście migracji i dokonujących się procesów demokratyzacji, które uruchomiły poczucie odrębności i kreowanie własnego Ja oraz spowodowały kształtowanie się tożsamości podwójnej, rozproszonej czy rozszepconej”<sup>102</sup>.

Wielokulturowość kreują z jednej strony przeobrażenia strukturalne, z drugiej zaś wielowymiarowość funkcjonowania człowieka. W sytuacji wielokulturowości i społeczeństwa wielokulturowego kształtują się potrzeby społeczne w wymienionych strukturach oraz potrzeby indywidualne we wszystkich wymiarach funkcjonowania człowieka. Sytuacja taka wyzwala więzi i siły identyfikacyjne, pozwalając na samookreślenie się tożsamości jednocześnie w wielu płaszczyznach, co z kolei, jak zauważa J. Nikitorowicz, może powodować zmierzanie w kierunku otwartości i konstruowania nakładających się płaszczyzn tożsamościowych lub w kierunku separacji, zamknięcia i rezygnacji z wielości płaszczyzn tożsamościowych.

<sup>101</sup> Por. A. Radziewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, cyt. wyd.

<sup>102</sup> J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, cyt. wyd., s. 20.

Perspektywa międzykulturowości lepiej oddaje i akcentuje transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, włączenia w obszar własnych standardów i wartości kulturowych wartości innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji.

Edukacja międzykulturowa przechodzi od zauważonej już wielości do interakcji kultur, czyli od pasywnych działań dostosowawczych do interakcji i przygotowywania do współpracy i wzajemnego korzystania z dorobku ludzi różnych ras, narodowości, wyznań, kultur.

W świecie, w którym mamy do czynienia wciąż z rosnącym indywidualizmem, zdolność do współpracy, solidarności nabiera szczególnego znaczenia<sup>103</sup>. W tym kontekście zadaniem edukacji staje się zarówno pomoc w kształtowaniu tożsamości jednostkowej, jak i świadomej solidarności. „[...] Wymóg solidarności w skali planetarnej zakłada przewyższenie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia Innych, opartego na poszanowaniu różnic. Odpowiedzialność edukacji w tym zakresie jest podstawowa i delikatna zarazem, albowiem pojęcie tożsamości można odczytać w dwojaki sposób: afirmacja własnej różnicy, poszukiwanie podstaw własnej kultury, umacnianie solidarności grupy mogą stanowić dla każdej jednostki postawę pozytywną i wyzwalającą; lecz źle pojęty ten rodzaj rewindykacji utrudnia, a nawet uniemożliwia spotkanie i dialog z Innymi”<sup>104</sup>.

Wielowymiarowość współczesnego świata wymaga transgresji, wychodzenia poza doświadczenia. Terminy transgresja, transgresyjny, transgresjonizm upowszechnił J. Kozielecki<sup>105</sup>, formułując tezy transgresyjnej koncepcji człowieka. Znajdujemy je dzisiaj także w pracach spoza obszaru psychologii<sup>106</sup>.

Transgresja to „działanie, które polega na tym, że człowiek – najczęściej celowo i świadomie – przekracza dotychczasowe granice materialne, symboliczne i społeczne”<sup>107</sup>.

---

<sup>103</sup> Zob. m.in. A. Szczurek-Boruta, *Indywidualizm warunkiem uczestnictwa we wspólnocie – perspektywa edukacji międzykulturowej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2012, t. III, nr 2 (5), s. 19–30.

<sup>104</sup> J. Delors (red.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwa UNESCO, s. 44–45.

<sup>105</sup> Por.: J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987, WN PWN; tenże, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, cyt. wyd.; *Transgresje jako źródło kultury*, w: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

<sup>106</sup> M. Poprzęcka, *Tradycje i transgresje. Ceremonie*, „Tygodnik Powszechny” 2006, nr 24.

<sup>107</sup> J. Kozielecki, *Transgresje jako źródło kultury*, w: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, cyt. wyd., s. 244.

Podstawowym zadaniem – jedną z ważniejszych transgresji wewnętrznych naszych czasów – jest budowanie tożsamości uwzględniającej specyfikę środowiska życia, treść i tempo zmian społecznych (Dyczewski 2000, 2004; Kozielecki 2001; Majcherek 2001; Lewowicki 2008 – tożsamość wielowymiarowa; Nikitorowicz 2001 – tożsamość wielopłaszczyznowa)<sup>108</sup>. Nie jest to łatwe.

Ignorowanie procesów globalnych wiąże się z wykluczaniem (pedagogika wobec wykluczenia), nie sposób poprzestać wyłącznie na przekonaniach i dyskusjach prowadzonych w środowisku lokalnym (skrajny etnocentryzm<sup>109</sup>), odwoływanie się do przeszłości, zwłaszcza do doświadczenia indywidualnego, bywa zawodne z powodu zmiany w treściach tego doświadczenia (Krzyżewski 2003)<sup>110</sup>, dużą rolę odgrywają tu media, poprzez które dokonuje się „zapośredniczanie”, czyli zapożyczanie odległego, odmiennego, a nawet obcego doświadczenia (Szkudlarek 1999)<sup>111</sup>.

Nowoczesność indukuje nowy typ doświadczeń, których treść nie stanowi wystarczającego wsparcia w rozwiązywaniu ważnych życiowych problemów.

---

<sup>108</sup> Por.: L. Dyczewski, *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 44, s. 27–42; L. Dyczewski, *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*, w: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2004, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie; J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, cyt. wyd.; J. Majcherek, *Kulturalizacja a globalizacja. Między potrzebą zakorzenienia a groźbą wydziedziczenia*, w: W. Kojas (red.), *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, Cieszyn 2001, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie, s. 73–81; T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomysłnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 21–22; J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, cyt. wyd., s. 26.

<sup>109</sup> Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, cyt. wyd.; J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Białystok 2006, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

<sup>110</sup> K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenia indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, Kraków 2003, Wydawnictwo UJ.

<sup>111</sup> T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.



Ryszard Kapuściński stwierdza: „Fakt uznania wielokulturowości świata to oczywiście postęp, bo tworzy klimat sprzyjający awansowi kultur jeszcze wczoraj skrzywdzonych i poniżonych, ale postęp, który kryje w sobie dwa zagrożenia: pierwsze – ogromna energia i ambicja świeżo wyzwolonych kultur może być wykorzystana przez nacjonalistów i nazistów do wojny przeciw Innym; drugie – hasło rozwijania kultury własnej może być wykorzystane do rozniecania etnocentryzmu, ksenofobii, wrogości wobec Innych. W teorii samodzielnego rozwijania się kultur, w uznaniu ich prawa do nienaruszalności i odrębności – a tak bywa interpretowana zasada wielokulturowości – może kryć się chęć separacji, negowania potrzeby i pożytku wymiany, arogancja i wstręt do Innych. Uczestniczenie w wielokulturowości wymaga silnego i dojrzałego poczucia tożsamości”<sup>112</sup>.

W edukacji międzykulturowej staramy się zbudować pomosty zrozumienia z Innymi. Podejmowanie takich starań jest nie tylko powinnością etyczną, ale i palącym problemem naszych czasów.

Zwiększone w wielu krajach – za przyczyną zmasowanych ruchów migracyjnych oraz większego poczucia przynależności do grup mniejszości etnicznych ich członków – zainteresowanie problemem wielokulturowości, wywołuje konflikt celów systemu edukacyjnego z wartościami, interesami i aspiracjami grup odmiennych kulturowo, jak też wzbogaca. Skłania to do przeanalizowania i nowego spojrzenia na kwestie społeczne, ekonomiczne, polityczne i edukacyjne. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku polityka edukacyjna, oparta na postulatcie jednolitej narodowej kultury, została poddana krytycznej analizie. Wielokulturowość i etniczność uznano za filary demokratycznej integracji społecznej (raport Delorsa)<sup>113</sup>.

Postępujący proces ujawnianej wielokulturowości rodzi nieustannie nowe problemy, nowe pytania badawcze, konieczność poszukiwania nowych odpowiedzi na temat charakteru kultury regionalnej, narodowej, cech kultur mniejszościowych, kontaktów, komunikacji, oddziaływań na kultury sąsiedzkie i dalsze.

<sup>112</sup> R. Kapuściński, *Ten Inny*, Warszawa 2007, Wydawnictwo „Znak”, s. 38.

<sup>113</sup> R. Stavenhagen, *Edukacja do świata wielokulturowego*, w: J. Delors (red.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwa UNESCO, s. 249–252.

## 1.4. Wielowymiarowość człowieka

Każdego człowieka charakteryzuje wiele właściwości pozwalających mu postrzegać siebie i inne osoby w kategoriach podobieństw i różnic. Kryteriami umożliwiającymi dokonywanie takich klasyfikacji są np. cechy: biologiczne (płeć, wiek, kolor oczu, włosów, sprawność/niepełnosprawność fizyczna, umysłowa); społeczne (przynależność do danej grupy narodowościowej lub etnicznej oraz związany z tym status); kulturowe (posiadanie i wyrażanie swej tożsamości kulturowej i religijnej oraz związanej z nią odrębności); ekonomiczne (pozycja majątkowa i jej następstwa)<sup>114</sup>.

Z. Bauman twierdzi, że wszystkich mieszkańców ruchliwego świata łączy potrzeba konstruowania, przerabiania i uaktualniania tożsamości, „zdolność do zaspokojenia tej potrzeby, choćby w umiarkowanym stopniu, dzieli ich, a wręcz polaryzuje układ społeczny”<sup>115</sup>.

W pracach traktujących o tożsamości wskazuje się na fakt „problematyczności autodefinicji” współczesnego człowieka. „Problematyczność” ta jest wywołana wieloma czynnikami: rosnącym tempem zmian kulturowych i społecznych, zmniejszającym się wpływem różnych systemów normatywnych na jednostki, konfrontacją kultur, intensyfikacją problemów wynikających z relacji międzypokoleniowych, kulturą mass mediów. W takich warunkach pytanie: Kim jestem? zaczyna pełnić inną funkcję. W odpowiedzi na nie uzyskujemy odpowiedź, która jest następstwem refleksji, wątpliwości, wyboru<sup>116</sup>.

W warunkach, jak określa je Anthony Giddens, „wysoko rozwiniętej” lub „późnej nowoczesności”<sup>117</sup>, w naszym dzisiejszym świecie tożsamość, podobnie jak jej szerszy kontekst instytucjonalny, musi być tworzona w sposób refleksyjny. Realizacji tego zadania nie ułatwia różnorodność opcji i możliwości.

---

<sup>114</sup> Szerzej na ten temat por.: J. Szczepański, *O indywidualności*, Warszawa 1988, IWZZ, s. 11–17, a także P. P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, cyt. wyd., s. 26 i n.; M. Dąbrowski, *Swój/obcy/inny. Z problematyki interferencji i komunikacji międzykulturowej*, Izabelin 2001, Świat Literacki, s. 47–52; M. Melchior, *Poczucie inności: Konstruowanie tożsamości jednostkowej*, w: A. Jodłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, Uniwersytet Warszawski, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Wydawnictwo LTW, s. 103–116.

<sup>115</sup> Z. Bauman, *Tożsamość – jaka była, jest i po co?*, w: A. Jodłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, cyt. wyd., s. 14.

<sup>116</sup> Por. W. Kalaga (red.), *Tropy tożsamości: Inny, obcy, trzeci*, Katowice 1994, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

<sup>117</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, cyt. wyd., s. 6, wprowadzenie.

Zmiana kontekstu kształtowania się tożsamości nabiera w warunkach nowoczesności szczególnego znaczenia. Wraz ze słabnącym oddziaływaniem tradycji i rosnącym udziałem dialektycznego współoddziaływania globalności i lokalności w rekonstruowaniu życia codziennego, jednostki są zmuszone dokonywać wyborów tożsamościowych spośród różnorodnych opcji.

Z uwagi na otwarty charakter życia społecznego, zwielokrotnienie kontekstów działania rośnie znaczenie wyboru stylu życia w konstruowaniu własnej tożsamości. Głównym czynnikiem strukturalizacji tożsamości jednostki staje się refleksyjne planowanie życia.

Biorąc pod uwagę fakt, że tożsamość kształtuje się pod wpływem zróżnicowanych doświadczeń indywidualnych przebiegających zwykle w konkretnych kontekstach społecznych w toku porównań społecznych pomiędzy „Ja” i „Inni”, że wraz z intensywnością nabywania owych doświadczeń w toku rozwoju jednostka rozwija w sobie zdolność refleksyjną, co pozwala jej w warunkach zróżnicowania rzeczywistości społecznej w sposób najbardziej kontrolowany i celowy posługiwać się nowymi kategoriami, można odczytywać te procesy w kontekście teorii strukturalizacji A. Giddensa. Ten współczesny socjolog brytyjski jest twórcą oryginalnej teorii społecznej<sup>118</sup>. Schemat pojęciowy, który proponuje dla zrozumienia życia społecznego, zyskał nazwę teorii strukturalizacji<sup>119</sup>.

Wielość osobowości w jednym człowieku uznać należy za cechę pozytywną, za wartość. W zmieniającej się coraz szybciej rzeczywistości dobrze mieć bogaty repertuar różnych zachowań i stylów radzenia sobie z wielokulturowością, zagrożeniem tożsamości, stresem, różnych odcieni emocji, motywacji, różnych sposobów reagowania na ludzi. W kontekście wyników przeprowadzonych badań i dokonanych analiz można postawić pytanie retoryczne, czy koncepcja wielowymiarowości tożsamości człowieka nie wydaje się bardziej adaptacyjna?

Zdaniem Kazimierza Popielskiego określenie „wielo...” wskazuje na możliwości tych procesów, które w swej podstawowej funkcji są rozwojowe, choć

---

<sup>118</sup> Na polskim rynku wydawniczym w ostatnich latach pojawiło się kilka książek będących tłumaczeniami prac Anthony Giddensa: *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*, tłum. G. Worowiecka, Kraków 2001, Zakład Wydawniczy „Nomos”. Tytuł oryginału: *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Pierwsze wydanie: 1976, Hutchinson; *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, cyt. wyd.; *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*, przekład A. Amsterdamski, Poznań 2003, Wyd. Zyski S-ka. Tytuł oryginału: *The Constitution of Society Outline of the Theory of Stratification*. Pierwsze wydanie: 1984, Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd.

<sup>119</sup> Por.: A. Manterys, *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, cyt. wyd., s. 146–154; P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, Wydawnictwo „Znak”, s. 574–575.

mogą również podlegać degradacji<sup>120</sup>. Autor ten wskazuje na wielowymiarowy i zarazem wielokierunkowy sposób funkcjonowania osobowości, a więc komplementarnie realizowanego bycia i stawania się człowieka: biologicznego, psychicznego i noetycznego oraz jego wszechstronnych relacji ze środowiskiem przyrodniczym, społecznym, kulturowym.

W ujęciu J. Kozieleckiego<sup>121</sup> człowiek to układ o najwyższym stopniu złożoności, wielowymiarowy, pełnowymiarowy (posiłkując się sformułowaniem użytym przez Gombrowicza). Składa się ze struktur biologicznych, społecznych i psychologicznych, a jego działania są uruchamiane przez różnorodne motywy materialne i duchowe. Pracuje na poziomie świadomym i nieświadomym, ponieważ ma wbudowane układy poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne. Jest osobą niepowtarzalną i niewymierną, ponieważ żyje jednocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym.

Człowiek funkcjonuje w wielu wymiarach i z tymi wymiarami związana jest jego tożsamość. Rita Cartner w pracy pt. *Wieloosobowość* stwierdza: „Osobowość, lub nasze ja, nie są przydzielone po jednej na osobę, ale stwarzane przez tę osobę w takich formach i w tak dużej liczbie, w jakiej jest to potrzebne. Mnogość umysłu nie jest jakimś dziwactwem, a naturalnym stanem człowieka. Co więcej, nasza zdolność zmieniania się rozwinęła się, ponieważ jest potencjalnie użyteczna – a dziś bardziej niż kiedykolwiek warto zrobić z niej użytek”<sup>122</sup>.

Cechą specyficzną współczesnych społeczeństw zachodnich jest wielość rzeczywistości i wielość jaźni, której skutkiem na płaszczyźnie subiektywnej jest ukształtowanie się *homo multiplex* – osobnika o wielu tożsamościach, twarzach zależnie od kontekstów, w których działa. Kontekstami tymi są rozliczne porządki rzeczywistości, z których każdy zdaje się być równie ważny<sup>123</sup>.

Tożsamość europejską także definiuje się w wielu wymiarach. Wiktor Rabczuk<sup>124</sup> proponuje, by pozostać przy trzech: zewnętrznych (wspólna polityka

---

<sup>120</sup> K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1994, Redakcja Wydawnictw KUL; K. Popielski, *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 2, Gdańsk 2007, GWP, s. 19–51.

<sup>121</sup> J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

<sup>122</sup> R. Cartner, *Wieloosobowość*, przekład A. Cichowicz, Warszawa 2008, Wydawnictwo AMBER Sp. z o.o., s. 11.

<sup>123</sup> A. Brittan, *The Privatised World*, London 1977, Routledge & Kegan Paul, s. 118–119.

<sup>124</sup> Podaję za: W. Rabczuk, *Tożsamość europejska z perspektywy Unii Europejskiej*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 53–60.

mająca wzmocnić europejską tożsamość, niezależność, aby wspierać pokój, bezpieczeństwo i postęp w Europie i na świecie<sup>125</sup>), wspólnego projektu (triada obejmująca pokój wewnętrzny, postęp ekonomiczny i socjalny, demokrację i prawa człowieka) i wspólnych wartości (wymiar kulturowy i obywatelski).

Płynna nowoczesność, o której pisze Z. Bauman<sup>126</sup>, wyznacza nowoczesne społeczeństwo, które istnieje dzięki jednostkom nieustannie kształtującym indywidualność. Nieustannie podejmują one trud „określania własnej tożsamości”. „Indywidualizacja” – jak pisze Z. Bauman – oznacza przemianę ludzkiej „tożsamości” z „danej” w „zadaną” i obarczanie jednostek odpowiedzialnością za realizację zadania oraz za wszelkie konsekwencje (i skutki uboczne) tej realizacji. W efekcie ludzie tracą wrodzoną „tożsamość”, dochodzi do ich „wykorzenienia” i samodzielnie muszą podjąć działania, które umożliwią im ponowne „zakorzenienie”.

Człowiek funkcjonuje w wielu wymiarach i z tymi wymiarami związana jest jego tożsamość. Tożsamość kulturowa – jak zauważa J. Nikitorowicz – to „fenomen rozwijający się, dynamiczny, otwarty na ustawiczną kreację i stawianie się, zjawisko złożone i zmienne, konstrukt wielowymiarowy łączący elementy osobowego systemu jednostki z centralnymi wartościami kultury grupy, do której jednostka należy oraz świadomym uczestnictwem w wartościach ponadczasowych kultury europejskiej i globalnej”<sup>127</sup>. T. Lewowicki przez tożsamość wielowymiarową rozumie „tożsamość harmonijnie łączącą wymiary lokalne, regionalne, państwowe i narodowe, europejskie, a nawet wymiar globalny. [...] obejmuje ona te wymienione wymiary czy płaszczyzny życia”<sup>128</sup>.

---

<sup>125</sup> Zob. *Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską*. Tekst ujednolicony. *Traktat o Unii Europejskiej*. Tekst ujednolicony, Warszawa 2005, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej. Tytuł I, Art. 2, s. 387.

<sup>126</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków 2006, Wydawnictwo Literackie, s. 5 i n.

<sup>127</sup> J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, cyt. wyd., s. 26.

<sup>128</sup> T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., s. 21–22.

## 1.5. Wielowymiarowość edukacji

Człowiek ma zróżnicowane potrzeby, dlatego potrzeba życia we wspólnocie z Innymi występuje jednocześnie z potrzebą różnienia się od Innych – indywidualności. Także kulturę i tożsamość kulturową – jak twierdzi Samuel P. Huntington<sup>129</sup> – kształtują wzorce spójności, które wywołują również konflikty i dezintegrację w świecie. Problemem współczesności staje się pogodzenie tych sytuacji „bycia” we wspólnocie i jednocześnie indywidualności. Kwestię tę ilustruje koncepcja Eriksona, w której tożsamość wyraża się skrótem „jestem tym MY, które kocham” – wyraźnie pojawia się tu indywidualny wątek wspólnotowy.

Demokratyzacji i ryzyku przemian na tle wielowymiarowych zagadnień edukacji sporo uwagi poświęca A. Radziewicz-Winnicki<sup>130</sup>. Autor ten, dokonując przeglądu różnych definicji edukacji, wskazuje, że pojęcie to jest wieloznaczne, nadzwyczajnie pojemne i nabiera znaczenia w określonym kontekście problemowym. Świadczą o tym takie terminy, jak: edukacja domowa, elastyczna, globalna, integracyjna, medialna, międzykulturowa, obywatelska, olimpijska, permanentna, początkowa, regionalna, wielokulturowa, immanentnie z nią związane<sup>131</sup>. Różnorodne raporty edukacyjne ujmują edukację wielowymiarowo, nie tylko jako proces przekazywania określonego zasobu wiedzy, proces stawiania się człowiekiem, proces humanizacji kulturowej (transformacji kulturowej gatunku), proces uzyskiwania tożsamości osobniczej (indywidualnej), proces samoregulacji, ale także jako proces uczący „jak żyć wspólnie”<sup>132</sup>.

Procesy kreowania tożsamości osobistej i społecznej stają się obecnie coraz bardziej złożone, bogatsze i coraz bardziej wielozakresowe, wieloczynnikowe. Niezbędne staje się ich wspieranie przez edukację. Służy ona realizacji pozornie sprzecznych zadań – wdraża do określonego systemu społeczno-kulturowego i zapewnia rozwój tożsamości jednostki. To samo założenie przyjmują ciągle twórcy kolejnych modeli myślenia pedagogicznego, stąd ani „racjonalność

<sup>129</sup> S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji*, cyt. wyd.

<sup>130</sup> A. Radziewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, cyt. wyd., s. 12–27.

<sup>131</sup> Zob. Z. Milerski, B. Śliwierski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, WN PWN.

<sup>132</sup> Por.: E. Faure, *Uczyć się, aby być*, przekład Z. Zakrzewska, Warszawa 1975, WN PWN; J. W. Botkin, M. Elmandrja, M. Malitza, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?* *Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. M. Kukliński, Warszawa 1982, WN PWN; J. Delors (red.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, cyt. wyd., *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, cyt. wyd.; F. Mayor we współpracy z J. Bindém, *Przyszłość świata*, cyt. wyd.

scjentystyczna”, ani „pragmatyczna”, ani „emancypacyjna” nie zmieniły życia społecznego zgodnie z właściwymi im wyobrażeniami<sup>133</sup>. Ta sytuacja ilustruje rozdźwięk zarówno w zachowaniach ludzi, jak i w działaniach edukacyjnych. Edukacja na miarę współczesnej rzeczywistości musi postrzegać całą jej złożoność. To właśnie nie udaje się tym, którzy widzą tylko indywidualne zainteresowania i potrzeby jednostki, jak i tym, którzy liczą się tylko z potrzebami społecznymi. Skłonność do jednostronnych podejść upraszcza sprawę, a świadomość przeciwieństwa, antynomii staje się dla pedagogów problemem<sup>134</sup>.

Postulaty współczesnej edukacji: „uczyć się, aby być” oraz „uczyć się, aby żyć wspólnie”<sup>135</sup>, ukazują trwałą łączność indywidualizmu i kolektywizmu w procesie edukacji wynikającą z komplementarności tych orientacji, ale też komplementarności metod uczenia się i nauczania, zasad organizacji.

Mechanizmy indywidualizmu i kolektywizmu są różnie do siebie ustosunkowane. Decydują o tym czynniki wewnętrzne jednostki, społeczno-kulturowe, sytuacje życiowe i inne. W konsekwencji w edukacji traktuje się je oddzielnie, występuje też pogląd, że powinny być ze sobą zintegrowane i wzajemnie od siebie uzależnione. Jednak to jednostka decyduje, na którą formę (kolektywizm/indywidualizm) „przełącza” swoje działania; istotne jest, by czyniła to ze świadomością odpowiedzialności i konsekwencji za swoje decyzje nie tylko dla siebie, ale i dla innych ludzi.

---

<sup>133</sup> Por.: M. Czerepaniak-Walczak, *Miedzy dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, Wyd. Uniwersytet Szczeciński; L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych pedagogów*, Warszawa 2000, IBE; T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Warszawa–Kraków 2004, WSP ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; T. Lewowicki (red.), „*Gorące*” *problemy edukacji w Polsce*, Warszawa 2007, Komitet Nauk Pedagogicznych, WSP ZNP; T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa–Radom 2007, Instytut Technologii i Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy; T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne; A. Janowski, *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Warszawa 2009, Fraszka Edukacyjna.

<sup>134</sup> Fakt ten akcentowali m.in. T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, Bydgoszcz 2003, Wyd. Akademii Bydgoskiej; B. Śliwerski w swoich opracowaniach, m.in. B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, Gdańsk 2007, GWP, s. 69–76; A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, Katowice 2007, Wyd. UŚ, s. 344–351.

<sup>135</sup> Uczyć się, aby żyć wspólnie, oznacza aktywny udział w tworzeniu solidarności społecznej poprzez zaangażowanie w rozwiązywanie konfliktów, akceptację pluralizmu i tolerancji. To uczenie się jest bez wątpienia jednym z istotniejszych wyzwań do podjęcia przez współczesną edukację, gdy świat dzisiejszy jest zbyt często światem przemocy.

Posługiwanie się pojęciem działania w tym opracowaniu wynika ze szczególnej roli, jaką przypisuje się mu w postrzeganiu i rozpatrywaniu problematyki uczenia się, nauczania, kształcenia, wychowania, edukacji, opieki, pracy społecznej, socjalnej, profilaktyki<sup>136</sup>. Działanie można traktować jako układ dynamiczny. Działanie edukacyjne, system czynności wywołujących planową zmianę w uczniach, jest złożone i wielokierunkowe. Ma ono dwa aspekty: emocjonalno-motywacyjny i aspekt poznawczy<sup>137</sup>. Zależnie od roli tych aspektów w projektowaniu, wykonywaniu i ocenianiu jego wyników możemy odróżnić wychowanie (edukacja emocjonalna); nauczanie (edukacja poznawcza), kształcenie (działanie edukacyjne zrównoważone w aspektach emocjonalno-motywacyjnym i poznawczym), edukację. Ta ostatnia to działanie najszersze, „mieszczące wychowanie, nauczanie i kształcenie, często stosowane dla podkreślenia instytucjonalnego charakteru tych działań”<sup>138</sup>.

Wspomaganie i stymulowanie rozwoju uczniów, ich zdolności poznawczych, postaw twórczych, motywacji do nauki, samodzielnego uczenia się oraz współżycia w społeczeństwie to główne zadanie współczesnej edukacji. Jest ono lepiej realizowane, gdy „proces uczenia się jest dostosowany do możliwości rozwojowych i indywidualnych uczniów, gdy oparty jest na ich aktywności”<sup>139</sup>.

Dostrzegając wielowymiarowość człowieka (Kozielecki<sup>140</sup>), wielowymiarowość tożsamości i jej uwarunkowania (Lewowicki<sup>141</sup>), wielopłaszczyznowość

<sup>136</sup> Zob.: W. Kojś, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1994, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego; T. Kotarbiński, *Szkice praktyczne*, Warszawa 1913, Wyd. Kasy im. Mianowskiego; E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. 1, Warszawa 2007, WN PWN, s. 77–110; M. Winkler, *Pedagogika społeczna*, przekład M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2009, GWP.

<sup>137</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 34–36.

<sup>138</sup> Tamże, s. 36.

<sup>139</sup> F. Berezniński, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 472.

<sup>140</sup> W koncepcji człowieka wielowymiarowego Józefa Kozieleckiego „człowiek – układ o najwyższym stopniu złożoności – jest wielowymiarowy, czy jak mówi Gombrowicz – pełnowymiarowy, ponieważ składa się ze struktur biologicznych, społecznych i psychologicznych, ponieważ jego działania są uruchamiane przez różnorodne motywy materialne i duchowe, ponieważ pracuje na poziomie świadomym i nieświadomym, ponieważ ma wbudowane układy poznawcze, emocjonalne i wolicjonalne, ponieważ jest osobą niepowtarzalną i niewymierną, ponieważ żyje jednocześnie w świecie zewnętrznym i wewnętrznym”. Podają za: J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy*, cyt. wyd., s. 3.

<sup>141</sup> Zob.: T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu*



tożsamości (Nikitorowicz<sup>142</sup>), wielosobowość (Cartner<sup>143</sup>), wielowymiarowość edukacji<sup>144</sup>, różnicowanie procesu kształcenia w wielu wymiarach, problem edukacji i jej organizacji trzeba widzieć szerzej – tak jak to czyni T. Lewowicki – w odniesieniu do różnic indywidualnych dzieci: różnic osobowościowych, tempa uczenia się, stylów uczenia się<sup>145</sup>.

Do życia i współżycia we współczesnych społeczeństwach zróżnicowanych ma przygotować szeroko pojmowane – jako edukacja – wychowanie i nauczanie międzykulturowe. Opcję międzykulturową charakteryzuje dążenie do odniesienia wzajem do siebie różnych kultur, nie zaś proste sterowanie, kontrola istnienia obok siebie. Edukacja międzykulturowa stawiająca sobie jako zadanie do wykonania kształtowanie tożsamości jednostki, wykorzystująca podejście konstruktywistyczne, może z jednej strony zauważać aktywny i refleksyjny charakter ludzkiego działania, z drugiej zaś dostrzegać fakt, że istoty ludzkie wytwarzają/konstruuja społeczeństwo, ale czynią to jako aktorzy usytuowani historycznie w warunkach, na wybór których nie mieli wpływu.

Osobliwym wyzwaniem pedagogiki jest pomoc w kształtowaniu się tożsamości jednostki. Szczególną rolę w tym zakresie przypisuje się edukacji (T. Lewowicki, J. Nikitorowicz<sup>146</sup>), która wspiera jednostkę w ustawicznym definiowaniu Ja.

---

*potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, cyt. wyd.; tenże, *Wyznaczniki tożsamości narodowej (wiedza o determinantach tożsamości i zachowań tożsamościowych jako element edukacji)*, w: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole 1997, Wyd. UO, s. 35–40.

<sup>142</sup> Koncepcja wielopłaszczyznowej i ustawicznie kreującej się tożsamości J. Nikitorowicza, która zakłada nieustanny proces kształtowania się i funkcjonowania tożsamości w triadzie: tożsamość dziedziczona – tożsamość nabywana w procesie socjalizacji – tożsamość wybierana „Ja”. Podają za: J. Nikitorowicz, *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej*, cyt. wyd., s. 15–35.

<sup>143</sup> R. Cartner, *Wieloosobowość*, cyt. wyd., s. 11.

<sup>144</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa w procesie kreowania nowego paradygmatu współistnienia w wielokulturowym świecie*, w: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.

<sup>145</sup> Zob. T. Lewowicki, *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1977, WSiP.

<sup>146</sup> T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkoła na pograniczach*, Katowice 2000, Wyd. UŚ; T. Lewowicki (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, cyt. wyd.; T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*, Cieszyn–Warszawa–Kraków 2005, Wyd. Uniwersytet Śląski w Katowicach – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk

Powodzenie pedagogiki w wypełnianiu coraz bardziej skomplikowanych funkcji i zadań zależy m.in. od umiejętności rozwoju własnej teorii i korzystania z dorobku wielu innych nauk, m.in. psychologii, socjologii, ekonomii, polityki społecznej.

Ważne i inspirujące jest zatem wzbogacenie obszarów teoretycznego i praktycznego zainteresowania pedagogiki o takie kategorie jak refleksyjność podmiotu i społeczna praxis.

Należy się zatem zastanowić nad tym: jak przebiega proces edukacji w warunkach wielokulturowości w centrum i na pograniczu Polski, w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym?

Edukacja jest pojęciem bardzo pojemnym, w szerokim ujęciu oznaczać może „całość różnorodnych wpływów i systematycznego kulturowego formowania ludzi”<sup>147</sup> czy też – jak proponuje I. Wojnar – przebudzenie w jednostce potrzeby poznawania i odczuwania świata i wartości oraz inspiracje aktywności twórczej<sup>148</sup>.

W społecznym dyskursie o wychowaniu coraz więcej uwagi poświęca się edukacji aksjologicznej. T. Lewowicki proponuje katalog wartości uniwersalnych, służących za podstawę budowy humanistycznej edukacji<sup>149</sup>.

Obserwuje się obecnie duże zainteresowanie edukacją międzykulturową. Postrzegana jest ona jako proces dialogu kultur – zdaniem J. Nikitorowicza – spełniać ma dwa podstawowe cele: chronić człowieka przed globalizacją, unifikacją i homogenizacją życia społecznego; strzec przed lokalnym (środowiskowym) egocentryzmem<sup>150</sup>.

Wydaje się, że z powodzeniem można postawić tezę, iż edukacja uwzględniająca zasady wychowania międzykulturowego zbliża młodzież do problemu odmienności kulturowej, lepiej przygotowuje do zadań stojących przed młodym pokoleniem w życiu dorosłym.

---

(red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, cyt. wyd.; J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, cyt. wyd.

<sup>147</sup> Z. Łomny, *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Radom 1996, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, s. 44.

<sup>148</sup> I. Wojnar, *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*, w: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, Dom Wydawniczy „Elipsa”, s. 25.

<sup>149</sup> T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, cyt. wyd., s. 22–23.

<sup>150</sup> J. Nikitorowicz, *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok 1997, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 9.

Wymóg modernizacji osobowości człowieka – w aspekcie intelektualnym i społecznym – stanowi podstawę oraz punkt wyjścia dla określenia celów. Sprawia on, że poszczególne kierunki i poziomy kształcenia przyczyniają się w sposób cząstkowy i etapowy do osiągnięcia końcowego celu, jakim jest kulturalizacja przedstawicieli dorastającego pokolenia, tj. przygotowanie ich do efektywnego uczestnictwa w życiu nowoczesnego społeczeństwa<sup>151</sup>. Za filary współczesnej edukacji uznaje się obecnie: uczenie harmonijnego współistnienia – rozwijanie zrozumienia dla bliźnich, ich historii, tradycji i duchowych wartości; uczenie zdobywania wiedzy – przekazanie podstaw wykształcenia ogólnego i rozbudzenie potrzeby uczenia się przez całe życie; uczenie do działania – rozwijanie kompetencji radzenia sobie z nietypowymi sytuacjami oraz umiejętności pracy grupowej; uczenie do życia – żaden z ludzkich talentów nie może zostać zaprzepaszczone<sup>152</sup>.

Współczesna rzeczywistość polityczno-społeczno-kulturowa stawia przed edukacją nowe wymagania. Proces edukacyjny przygotowuje młode pokolenie do życia oraz uczestniczenia w tworzeniu nowej przyszłości, którą – na dziś – w sytuacji wielkich przewartościowań trudno precyzyjnie określić.

Niewątpliwie ważną rolę w procesie kształtowania nowego ładu edukacyjnego, nowych strategii edukacyjnych odegrać winna szkoła. Możliwości, jakie stwarza program szkolny i odpowiednio przygotowany pod względem merytorycznym i metodycznym nauczyciel – najszybciej mogą pomóc młodemu pokoleniu w samookreśleniu i znalezieniu swojego miejsca w rzeczywistości społecznej. Jednakże życie w środowisku wielokulturowym, realizacja różnorodnych zadań z nim związanych stwarza ludziom specyficzne okazje do kształtowania własnego stylu życia. W takich warunkach występuje „uświadomienie różnorodności”, występuje nie tyle globalizacja kultury, co globalizacja fragmentacji, czyli w istocie globalizacja różnorodności, a sprawcą tego są siły rynku przede wszystkim turystycznego, codzienność doświadczeń z Innymi, globalizacja mediów, informacji, która niesie wiedzę o różnych kulturach, wzbudza zainteresowanie nimi, pragnienie doświadczenia różnorodności. Przebiegająca na tym obszarze komunikacja międzykulturowa karmi się tożsamością kultur, bez różnicy, nie ma bowiem wymiany i nie można wymieniać.

W europejskim wymiarze edukacja ma koncentrować się wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą dla każdej jednostki filarami wiedzy: uczyć się, aby wiedzieć, tzn. zdobyć narzędzia rozumienia; uczyć się,

<sup>151</sup> Tamże, s. 92.

<sup>152</sup> J. Delors, *Uczenie się – nasz ukryty skarb, Raport UNESCO – edukacja w XXI wieku*. „Kultura i Edukacja” 1998, nr 2; tenże (red.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, cyt. wyd.

aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć we współpracy z innymi na płaszczyznach działalności ludzkiej; wreszcie – uczyć się, aby być<sup>153</sup>.

Uczyć się, aby żyć wspólnie, jest bez wątpienia jednym z największych wyzwań do podjęcia przez współczesną edukację. Świat dzisiejszy jest często światem przemocy, konfliktów. Jak dotąd edukacja niewiele zrobiła ku temu, aby zmienić ten stan rzeczy. Wydaje się, że taką rolę spełnić może edukacja międzykulturowa, której istotną cechą jest transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, zbliżenie i „bycie razem” – integracja<sup>154</sup>.

Jak zauważa T. Lewowicki: „Doświadczenia edukacji międzykulturowej w niektórych państwach, m.in. w Niemczech, a także Polsce – wydają się obiecujące. [...] obserwuje się wzbogacenie wiedzy o historii i kulturze innych społeczności, korzystne zmiany postaw wobec innych, symptomy powstawania nowych więzi wspólnotowych (ponad podziałami narodowościowymi, etnicznymi, wyznaniowymi). Właśnie więzi wspólnotowe, których zaniedbanie dostrzegał już J. Delors, stają się sprawą szczególnie ważną dla edukacji międzykulturowej. Zbliżenie ludzi i kultur oparte jest na poszukiwaniu tego co łączy – uniwersalnych wartości, wspólnych elementów kultury, podobieństw dziejów i doświadczeń, zbieżności życiowych celów itp. Poszukiwanie elementów „wspólnotowych” – w myśl założeń edukacji międzykulturowej – nie umniejsza wagi cech swoistych każdej społeczności i każdej kultury”<sup>155</sup>.

Wizja i działania w zakresie edukacji międzykulturowej kształtują się pod wpływem wielu idei, poglądów, doświadczeń. Powodzenie poczynąń rozwijających tę edukację zależy – zdaniem T. Lewowickiego<sup>156</sup> – w dużej mierze od naukowo uzasadnionych propozycji teoretycznych. W opracowaniu tym podjęto próbę wzbogacenia teorii pedagogicznej o inspiracje płynące z nauk humanistycznych i społecznych.

Współczesne społeczności zdają sobie sprawę z tego, że ich przyszłość w coraz mniejszym stopniu będzie zależeć od państwa i więzi narodowej, a coraz

<sup>153</sup> Tamże, s. 85–97.

<sup>154</sup> T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, Wyd. UŚ; J. Nikitorowicz, *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 25–31.

<sup>155</sup> T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: E. Malewska, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 33.

<sup>156</sup> T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Cieszyn–Warszawa 2006, UŚ, WSP ZNP w Warszawie, s. 12.

bardziej będzie wiązać się i uzależniać od przedsięwzięć podejmowanych w ramach wspólnot lokalnych i regionalnych z jednej strony, a z drugiej od uczestnictwa we wspólnocie europejskiej i udziału w postępującej globalizacji. Zmiany społeczne dokonują się poprzez wykorzystanie wewnętrznych zasobów i możliwości każdego regionu. Podmiotem procesów zmiany są z jednej strony społeczności lokalne, z drugiej kreatywne jednostki wchodzące w ich skład, które poprzez kontakt z Innym mogą wzbogacić siebie.

Samoświadomość i samookreślanie się młodego pokolenia, jak również jego stosunek do otaczającej rzeczywistości wyznaczają świadomość swojej przestrzennej przynależności oraz rodowodu w sensie społecznym, historycznym i kulturowym, dającą poczucie zakorzenienia; świadomość emocjonalnego funkcjonowania w różnych grupach społecznych oraz tendencje do otwierania się na zewnątrz (w sensie kulturowym, geograficznym, integracyjnym).

Perspektywa międzykulturowości<sup>157</sup> akcentuje transkulturowy charakter procesów wzajemnego uczenia się, polega bowiem na włączaniu w obszar własnych standardów i wartości kulturowych wartości i standardów kulturowych Innych grup w sposób daleki od wymuszania i asymilacji.

Edukacja międzykulturowa jest koncepcją i obszarem działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej nastawionej na wzajemne poznawanie i wzbogacanie kultur i ludzi tworzących te kultury<sup>158</sup>. Istotną cechą tej edukacji jest zbliżenie i „bycie razem” – integracja.

Celem współczesnej edukacji międzykulturowej jest wspieranie procesu kształtowania się tożsamości wzbogaconych o elementy różnych kultur, tożsamości wielowymiarowych<sup>159</sup>. Ma ona prowadzić do otwarcia się na inne społeczności i kultury, do wzajemnego czerpania z dorobku, do wzajemnego wspierania kultur. „Troska o własną kulturę i tożsamość ma więc być połączona z dążeniami poznawczymi, kształtowaniem pozytywnych postaw i kooperacją,

---

<sup>157</sup> L. Korporowicz, *Wielokulturowość i międzykulturowość*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, cyt. wyd., s. 63–72.

<sup>158</sup> T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, cyt. wyd.; J. Nikitorowicz, *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, cyt. wyd., s. 25–31.

<sup>159</sup> Przez tożsamość wielowymiarową Tadeusz Lewowicki rozumie: „Tożsamość harmonijnie łączącą wymiary lokalne, regionalne, państwowe, narodowe i europejskie, a nawet wymiar globalny. [...] obejmuje ona te wymienione wymiary czy płaszczyzny życia”. Por. T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., s. 21–22.

wzajemnie wzbogacającą wymianą (w różnych dziedzinach życia) z ludźmi różnych narodowości, różnych ras, kultur, wyznań i religii. A zatem zamiast głównie „obok” ludzie (i ich kultury) powinni być i działać „razem”, wspólnie dla dobra uczestniczących jednostek, społeczności i ich kultur<sup>160</sup>.

W moim przekonaniu nieustanne uczenie się w kontaktach międzyludzkich i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innością to istotne warunki nie tylko do kształtowania się tożsamości ludzi świadomych siebie, swoich możliwości, ale i warunki integracji społecznej.

Świadoma refleksja nad swoją wiedzą i jej konstruowaniem, przeżyciami, zachowaniami oraz nad emocjami i zachowaniami w relacjach z Innymi pozwoli reagować adekwatnie do kontekstu sytuacji, modyfikuje też egzystencję ludzi.

Za podstawę wszelkich działań można przyjąć przynależność kulturową. Kultura stanowi „świat, w którym żyjemy”<sup>161</sup>. Jest nieuświadomionym tłem codziennej interakcji. Codziennosc składa się z rutynowych działań, a ludzkie postrzeganie cechuje egocentryzm. Nie ma tu uświadomionych czynności lub świadomości w stosunku do własnej osoby czy środowiska, póki postrzeganie nie zostanie zakłócone nietypowymi sytuacjami. Schematy działań, leżące u podstaw zachowań, są oparte na „oczywistościach” przyjętych przez członków określonej kultury, które są nieuświadomione i niewypowiedziane<sup>162</sup>.

Każda kultura ma inne wyobrażenie o tak zwanym moralnym zachowaniu, dlatego podczas interakcji z ludźmi zakorzenionymi w innej kulturze dochodzi do konfliktów. W interakcjach dochodzi do zderzenia tego, co obce, z tym, co własne. Można zadać pytanie, czy inicjuje się wówczas proces uczenia się?

Uczenie się – pojmowane jako aktywne przyswojenie przekazywanej wiedzy i umiejętności w kontekście międzykulturowym – oznacza nabycie zdolności konstruowania siebie i świata, skutecznego kształtowania interakcji między członkami różnych kultur.

Ludzie żyjący w różnych kulturach mają niezwykle różne konstrukty dotyczące ich własnego Ja, innych ludzi oraz współzależności między tymi obszarami. Konstrukty te mogą wpływać na naturę indywidualnych doświadczeń, ich aspekty poznawcze, emocjonalne, motywacyjne, a często je determinować.

---

<sup>160</sup> T. Lewowicki, *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., s. 21.

<sup>161</sup> A. Schütz, T. Luckmann, *Strukturen der Lebenswelt*, Konstanz 2003, UVK.

<sup>162</sup> Ch. I. Barmeyer, *Interkulturelle Zusammenarbeit: Deutsch – französisches Projektmanagement*, „Personal” 2002, nr 6, s. 38–42.

Edukacja otwiera możliwości nabywania doświadczenia kulturowego, uwrażliwiania kulturowego i przekraczania granic własnej kultury, uczenia się.

Powinnością edukacji międzykulturowej w tym kontekście – jak zauważają T. Lewowicki i J. Nikitorowicz – jest wypracowanie nowej koncepcji kultury, wielowymiarowe ujmowanie tożsamości, „kształtowanie świata wartości, wiedzy, postaw, które prowadzić będą do pokojowego współistnienia, tolerancji, współpracy, godnych warunków życia, respektowania praw człowieka, wolności”<sup>163</sup>. „Kultura kształtuje pewien horyzont, który może zamykać w określonym kanonie ducha i świadomości odrębności, może także otwierać na Inność i dzięki zapożyczeniom rozwijać się. Właśnie edukacja pozwala wychodzić poza ów kanon, przekraczać granice kulturowe”<sup>164</sup>.

Przemiany społeczno-cywilizacyjne powodują potrzebę przewartościowań, stąd konieczność nowego paradygmatu pracy oświatowej. Gwarancją skuteczności tych procesów jest przebudowa świadomości ludzi, szczególnie młodzieży, od której postaw będzie zależał kształt przyszłości.

## Konkluzje

We współczesnym społeczeństwie, w którym istnieje nieograniczona liczba propozycji kulturowych i możliwości wyboru, formalne kompetencje, takie jak: zdolność do myślenia, wartościowania lub samostanowienia nie wystarczą, aby zagwarantować właściwą orientację osobom oraz zintegrować grupy. Do tego trzeba relatywnie stałego emocjonalnego przywiązania do wybranej grupy, wartościowych elementów kultury. Te więzi, przyjmujące formę poglądów, nastawień, postaw są niezbędnym warunkiem umiejętności orientowania się, wartościowania i podejmowania decyzji przez osobę. Powstanie więzi wymaga doświadczania przez ludzi pewnej niezmienności, minimalnej instytucjonalizacji i sankcjonowania ideałów oraz czasu na ich internalizację przez jednostki. Bez zapewnienia tych warunków jednostki nie osiągną wiarygodnej orientacji życiowej, a grupy trwałości, bez tego nie jest możliwa efektywna edukacja.

Autorzy Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku uważają, że edukacja, aby spełnić swoją misję (stworzenia

<sup>163</sup> T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzynarodowa” 2012, nr 1, s. 15–16.

<sup>164</sup> J. Nikitorowicz, *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2004, Biblio Theca Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie, s. 17.

wszystkim bez wyjątku warunków do ujawnienia się talentów i możliwości twórczych), winna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia (uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby być i uczyć się, aby żyć wspólnie. „Tak więc edukacja powinna obrać dwie wzajemnie uzupełniające się drogi: Na pierwszym poziomie – stopniowe odkrywanie Innego, na następnym poziomie i przez całe życie – zaangażowanie we wspólne projekty jako skuteczną metodę unikania lub rozwiązywania konfliktów”<sup>165</sup>.

Podobną myśl wyraża Brunon Bartz, wskazując, że: „Wielokulturowe wychowanie zajmuje się przygotowaniem ludzi do pracy i zgodnego współżycia w społeczeństwie etnicznego pluralizmu”<sup>166</sup>.

Powyższe cele – postulaty – realizowane są w określonych kontekstach kulturowych. Jak stwierdzają P. L. Berger i T. Luckmann, „formalne procesy socjalizacji wtórnej są zdeterminowane przez zasadniczy problem: zawsze zakłada ona poprzedzający proces socjalizacji pierwotnej, czyli zawsze mamy do czynienia z już ukształtowaną osobowością oraz z już zinternalizowanym światem”<sup>167</sup>.

Wiele wskazuje na to, że wysiłki wychowawcze na rzecz budowania pokojowego współżycia grup etnicznych nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Dla określenia kierunku rozumowania może być pomocne stwierdzenie Lecha Witkowskiego, że „problem w kulturze polega nie na tym, jak wyeliminować z życia silne (wręcz fanatyczne) identyfikacje, ile na tym, jak tworzyć szanse na wyprowadzenie z nich tak, by [...] nie tworzyły blokady rozwojowej, a stanowiły doświadczenia szczepiące, czyli uodporniające na podobne schorzenia w przyszłości”<sup>168</sup>.

Edukacja międzykulturowa, posiłkując się przywoływaną teorią stawania się społeczeństwa, może rozwijać właściwe sposoby odnoszenia się do Innych, określać pożądany kształt więzi, która dopiero wówczas, gdy osiągnie status więzi moralnej, stanie się trwałym składnikiem tkanki społecznej, ważnym składnikiem kapitału podmiotowości. Ten obszar praktyki społecznej wydaje się być pozytywną, konstruktywną odpowiedzią na ważne wyzwania wobec społeczeństw współczesnej Europy. Wartością proponowanego procesu edukacyjnego jest nabycie umiejętności zauważania inności, wzbudzenie potrzeby poznania, rozumienia, współpracy, współdziałania.

<sup>165</sup> J. Delors (red.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, cyt. wyd., s. 93.

<sup>166</sup> B. Bartz, *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg–Radom 1997, Instytut Technologii Eksploatacji i Instytut Badań, s. 9.

<sup>167</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. i słowem wstępnym opatrzył J. Niżnik, Warszawa 1983, PIW, s. 217.

<sup>168</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, IBE, s. 183.



Dotychczas edukacja międzykulturowa przede wszystkim koncentrowała się głównie na kształtowaniu rozumienia odmienności, rozwijaniu świadomości własnej tożsamości, nabywaniu wiedzy z zakresu podobieństw i różnic kulturowych, analizowaniu procesów komunikacyjnych i stosunków międzygrupowych, przejawianiu pozytywnego stosunku do siebie i innych grup, przygotowaniu do dialogowych relacji z przedstawicielami innych kultur, uwrażliwianiu kulturowym<sup>169</sup>. Pora skoncentrować się na formowaniu stosunków osobowych i społecznych, na kształtowaniu więzi społecznych pomiędzy ludźmi różniącymi się pod względem etnicznym, narodowym, kulturalnym, rasowym, płci, sprawności intelektualnej, fizycznej, własnej świadomości, stylów bycia i życia.

Rozważanie kwestii przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości nie może być sensowne bez uwzględnienia rozlicznych uwarunkowań, rozmaitych kontekstów. Złożoność tych kwestii komplikuje dodatkowo to, że znaczna część uwarunkowań oświaty w społecznościach wielokulturowych jest niejasna, niejednoznaczna i niepewna, a powiązania różnych sfer życia z edukacją – wbrew pozorom – nie są oczywiste. Empiryczną egzemplifikację stanowią wyniki badań przywoływanych w tym opracowaniu. W tym stanie rzeczy niesłuchanie trudne, ale i bardzo potrzebne wydaje się podjęcie pedagogicznych studiów i badań nad efektami działalności edukacyjnej, pożądanymi w przyszłości funkcjami – nad uczeniem się i nauczaniem w warunkach różnicowania i integracji. Tematyka ta niejako naturalnie odsyła i kieruje naszą uwagę ku edukacji międzykulturowej. Doświadczenia w jej zakresie stanowić mogą podstawę refleksji i racjonalnych poszukiwań współczesnych modeli praktyki oświatowej polskiego społeczeństwa, zróżnicowanego wewnątrznie, żyjącego w coraz silniejszych kontaktach z innymi społecznościami naszego kontynentu.

Zmiany w edukacji mają swoje źródło w szerszych zmianach społecznych, zmieniających się sposobach postrzegania jednostki i konceptualizacjach jej związków ze społeczeństwem. Idea całożyciowego uczenia się jest składową koncepcji uczącego się społeczeństwa (Wain 1987)<sup>170</sup>, rewolucji podmiotów (od podmiotu do podmiotu i z powrotem – emancypacja, Obuchowski 1993)<sup>171</sup>, zmian w sferze pracy i produkcji (stopniowo praca przestała być miejscem zastosowania standardowej wiedzy, jaką oferują instytucje edukacyjne, ale stała się

<sup>169</sup> D. Markowska, *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4; D. Markowska, *Kategoria „swój-obcy” – omówienie*, w: T. Popławski (red.), *Oblicza peryferyjności*, Białystok 1994, Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Warszawskiego; J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka*, cyt. wyd.

<sup>170</sup> K. Wain, *Philosophy of Lifelong Education*, London 1987, Croom Helm.

<sup>171</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, WN PWN.

miejszem jej ustawicznego, kolektywnego wytwarzania, Edwards 1993<sup>172</sup>), rosnącej roli kwalifikacji „miękkich” (znajomość ludzkich potrzeb, zdolności empatyczne, umiejętności negocjacyjne, umiejętności nawiązywania i podtrzymywania więzi z innymi).

Zmiany społeczne, ekonomiczne i polityczne tworzą też korzystny kontekst nie tyle dla przeniesienia akcentu z nauczania na uczenie się, ile na wskazanie nierozłączności uczenia się i nauczania, odwołuję się w tym miejscu do związku nauczania i uczenia się istniejącego w tradycjach dydaktyki, znaczenia przypisywanego wiedzy przez W. Okonia (rodzaje wiedzy) czy T. Luckmanna.

Kiedy mówimy o uczeniu się i nauczaniu, zawsze myślimy o człowieku, społeczeństwie oraz o obustronnych relacjach między nimi i jego wzajemnych.

Współczesne przestrzenie wychowawcze lokują się między tym co stałe i tym co zmienne (ciągłość i zmiana). Pierwsze rodzi pewne moralne ramy życia w labilnej rzeczywistości. Drugie rodzi niepokój, lęk, brak wiary i niejednoznaczność odpowiedzi na zadane przez człowieka pytania. Postrzegane w tym kontekście środowisko wychowawcze daleko wykracza poza klasyczne instytucje kulturowo-edukacyjne i opiekuńczo-wychowawcze oraz wymiary środowiska lokalnego. Zwraca się ku środowisku „niewidzialnemu” – pograniczom epok, kultur, wartości<sup>173</sup>. Można sądzić, że jest to zbieżne z „koncepcją społeczeństwa wychowującego”. Może wiązać się m.in. z tematyką „małych ojczyzn” wskazującą na ciągłość i zmienność pokoleniową. O zakorzenieniu człowieka w życiu społecznym i kulturowym, jego tożsamości, wartościach uznawanych i konstrukcji intelektualno-moralnej powinna decydować edukacja środowiskowa współwystępująca z pracą środowiskową i środowiskowym działaniem. Wskazana aktywność powinna łączyć dobrowolnie osoby i grupy w celu osiągnięcia wspólnych celów i potrzeb lokalnych – wzmacniając rozwój wspólnot lokalnych<sup>174</sup>.

Wraz z rozwojem cywilizacyjnym komplikuje się charakter elementów składowych środowiska czy otoczenia społecznego, co prowadzi do niejednoznaczności w przyswajaniu i doświadczaniu go przez młodych ludzi. Struktury, z którymi styka się jednostka (ciągłość pokoleniowa, odrębność kulturowa, stereotypy, kondycja społeczno-gospodarcza, konteksty światopoglądowe) posiadają cha-

<sup>172</sup> S. Edwards, *The Inevitable Future? Post-Fordism in Work and Learning*, w: S. Edwards, S. Siemiński, D. Zeldin (eds.), *Adult Learners Education and Training*, London 1993, Routledge.

<sup>173</sup> Por. A. Przecławską, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, w: A. Przecławską (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 23.

<sup>174</sup> Na wagę problemu zwrócili uwagę pedagodzy społeczni: E. Górnikowska-Zwolak, *Przeobrażenia środowisk lokalnych*, w: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna u schyłku XX w.*, Katowice 1993, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

rakterystyczne dla siebie płaszczyzny interakcji i komunikacji, co powoduje, że wywierają na jednostkę (jej tożsamość) wpływ, przystosowując ją do otoczenia, jako społecznej przestrzeni zachowań. Nie oznacza to, że tożsamość jest zeterminowana wyłącznie typem otoczenia społeczno-kulturowego, proces ten komplikują dodatkowo wpływy ponadśrodkowe, globalne. Wszystko to ma znaczenie dla mechanizmów kształtowania się tożsamości dorastającego człowieka.

Poczucie głębokiej zmiany kulturowej, zakumulowane techniki XX i początków XXI wieku radykalnie zmieniają charakter życia każdego człowieka i tych, którzy go otaczają. Efekty tych zmian okazują się zarówno obiecujące (poczucie tożsamości wielowymiarowej, wielopłaszczyznowej, harmonijnie łączącej aspekty lokalne, narodowe, globalne), jak i niebezpieczne (tendencja do społecznej izolacji, zamęt, dezorganizacja, zatracenie tożsamości). Edukacja międzykulturowa sprzyja upowszechnieniu nowych postaw wobec „Innych” ludzi i kultur, wzajemnemu wzbogacaniu kultur, zbliżeniu ludzi i kształtowaniu wspólnie uznawanych światów wartości, postaw tolerancji i akceptowania odmienności.

Skoncentrowałam się na wybranych problemach współczesnego świata. Skróto-wo opisałam nowe wyzwania, możliwości kształcenia, nowe zagrożenia edukacji.

To selektywne i skrócone przywołanie zjawisk i procesów występujących współcześnie i wpływających na życie poszczególnych ludzi jest potrzebne, ponieważ chcę odnieść je do edukacji, a pozostaje ona, jak wiemy, w relacjach z różnymi obszarami życia.

Pedagogika ma – jak pisze Stanisław Palka – przywilej integrowania wiedzy z różnych dziedzin w celu efektywnego organizowania praktyki pedagogicznej<sup>175</sup>. Szczególnie cenne poznawczo i praktyczne są badania z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych.

Przywołując znane z teorii i praktyki sprawy<sup>176</sup>, można sądzić, iż: odrębność kulturowa i językowa może być komplementarna wobec kultury ogólnonarodowej, europejskiej; upodmiotowienie obywatelskie i etniczne społeczności wielokulturowych sprzyja szerszemu włączaniu się w krąg spraw ogólnospołecznych, a rozwijanie tożsamości regionalnej idzie w parze z zacieśnianiem współpracy z innymi społecznościami regionalnymi i etnicznymi w kraju i za

<sup>175</sup> S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, GWP, s. 105.

<sup>176</sup> T. Lewowicki (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1994, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie; T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Społeczności Pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*, Cieszyn–Warszawa 1996, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie; T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Młodzież i tolerancja*, Cieszyn 1998, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

granicą. Wnikając w inne kultury, poszukując w nich nowych wartości, przeżywając je – człowiek nie tylko kształtuje w sobie postawę tolerancji i poszanowania „inności”, ale w głównej mierze wzbogaca własną tożsamość kulturową.

Współczesna edukacja ma realizować dwa – zdawać by się mogło, wzajemnie wykluczające się – cele. Z jednej strony ma pogłębiać autonomię i tożsamość narodów, z drugiej zaś promować postawy otwarte wobec Innych i ich kultur. Pozorną sprzeczność tych celów wydaje się dostrzegać i rozwiązywać edukacja międzykulturowa. Znaczące w tym kontekście dla badaczy procesów edukacyjnych wydaje się wskazanie przez A. Giddensa na dualność struktury, której nie można konceptualizować jako domeny przymusu wywieranego na działanie podmiotowe, ale winna ona być pojmowana jako czynnik tworzący możliwość takiego działania. Wskazanie na okoliczności, które oddziałują przymuszająco na aktora (zasady, normy odnoszące się do określonego kontekstu społeczno-historycznego) oraz na to, jak owi aktorzy mogą przyczynić się do zmiany form warunkujących ich własne zachowania, pozwala wyjaśnić mechanizmy zachowań tożsamościowych uczestników procesu edukacji. Strukturę, zawsze z zasady, można poddać badaniu. W terminach praktyk społecznych i edukacyjnych oznacza to poszukiwanie wyjaśnienia, jak dochodzi do tego, iż struktura jest konstytuowana przez działanie oraz odwrotnie – jak działanie jest tworzone pod wpływem struktury.

Współcześnie powiązania między edukacją i społeczeństwem są bardziej złożone i problematyczne. Nowoczesne instytucje edukacyjne różnią się od wcześniejszych form porządku społecznego ze względu na swoją dynamikę, to, w jakim stopniu zachowują czy podważają tradycyjne zwyczaje i obyczaje oraz ze względu na ich globalny zasięg. Zmiany społeczne rozważane na poziomie instytucjonalnym znajdują bezpośrednie przełożenie na życie jednostek i co za tym idzie – ich tożsamość.

## ROZDZIAŁ 2

### Uczenie się – spojrzenie kulturowe

#### 2.1. Doświadczenie – Uczenie się – Nauczanie

Niektóre zjawiska występujące wokół są źródłem konstruktywnych wyzwań dla badań edukacyjnych. W społeczeństwie późnej nowoczesności ekonomia wiedzy jest asumptem do rekonstrukcji edukacji. Główną ideą tego rozdziału jest koncentracja uwagi na uczeniu się i jego różnych kontekstach: ideologicznym, indywidualnym, społeczno-kulturowym, praktycznym. Zmiany społeczne dostarczają zarówno impulsów do uczenia się, jak i oporu. Są źródłem osobistych doświadczeń, którym jednostka nadaje subiektywne znaczenia, interpretuje w kontekście subiektywnej historii życia w zestawieniu z minionymi doświadczeniami.

Procesy uczenia się należą do istotnych zagadnień nauk humanistycznych i społecznych. Są przedmiotem zainteresowań i badań dydaktyki ogólnej zajmującej się, obok uczenia się, procesami nauczania i kształcenia (Czesław Kupisiewicz, Wincenty Okoń); psychologii badającej i opisującej procesy rozwoju (Anna Brzezińska, Maria Przetacznikowa, Maria Tyszkowa, Janusz Trempała) oraz psychologiczne podstawy nauczania i uczenia się (Ziemowit Włodarski, Maria Ledzińska, Ewa Czerniawska); pedagogiki, która w ostatnim czasie uczenie się czyni kategorią centralną dla edukacji (Teresa Hejnicka-Bezwińska), polityki, w której wszechobecne są ideologie i zalecenia Rady Europy w zakresie uczenia się przez całe życie w warunkach aktualnie reformowanego szkolnictwa wyższego<sup>1</sup>.

Jak człowiek się rozwija, staje się, rozwija tożsamość? Jak uczy się, uczy się od Innych, naucza Innych? Odpowiedzi na te pytania udzielają teorie holistyczne, ujmujące człowieka całościowo, we wszystkich jego wymiarach biopsychospołecznych i w powiązaniu z rozwijającym się otoczeniem (kontekstem rozwoju).

Celem podjętych poczyniń badawczych jest poznanie rzeczywistości – głównie jednostki i jej doświadczeń uwarunkowanych różnymi wydarzeniami życia.

---

<sup>1</sup> Zob.: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, cyt. wyd.; *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2020–2040. Projekt środowiskowy*, cyt. wyd.; *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, cyt. wyd.

W centrum zainteresowań znalazło się życie człowieka analizowane od strony edukacji, wychowania, socjalizacji, enkulturacji, kształcenia. Na historię jego życia miały wpływ doświadczenia. Poddanie ich wnikliwej analizie z perspektywy neokonstrukttywizmu, konstrukttywizmu społecznego i perspektywy hermeneutyczno-fenomenologicznej, właściwe odczytanie i uwzględnienie (rozumienia ludzkiego doświadczenia) pozostaje w związku ze „skrywaną” za owym doświadczeniem koncepcją antropologiczną i aksjologiczną.

Jaki jest związek między tym, czego człowiek aktualnie doświadcza w danej sytuacji a tym kim jest, jak funkcjonuje, jak podchodzi do Innych ludzi, do własnego rozwoju? Kiedy zachowanie człowieka wyznaczone jest głównie przez cechy sytuacji, kiedy przez doświadczenie, kiedy przez podejmowane działania, kiedy przez przynależność i to, kim i jaki jest, a kiedy przez jedno, drugie, trzecie i czwarte jednocześnie?

Na te pytania starają się odpowiedzieć różne dyscypliny nauki. Znaczenie pedagogiki w tym względzie jest szczególne, gdyż inne nauki ograniczają się do opisu. Pedagogika na podstawie dokonanej diagnozy wyjaśnia, projektuje, przekształca, wprowadza zmiany. Jej znaczenie jest strategiczne dla dalszego rozwoju i funkcjonowania jednostek, grup i zbiorowości.

Spotkania i kontakty pomiędzy kulturami znajdującymi się nie tylko po obu stronach granic różnych państw i narodów, ale wszelkie kontakty międzykulturowe, są codziennością w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo. Ich wynikiem jest zarówno wzbogacenie własnej kultury o asymilowane pierwiastki obce, jak i uruchomienie działań obronnych, prowadzących do konserwowania dawnych, uznanych za własne wartości. Są to procesy złożone i dlatego nie tylko warto je badać, lecz również określić zakres ich oddziaływań. Interakcjom międzygrupowym towarzyszą kontakt kulturowy (może on mieć wymiar przestrzenny, społeczny, ekonomiczny, polityczny itp.) oraz nieuniknioność konfliktów i nieporozumień<sup>2</sup>. „Rozumiejące doświadczenie” – jak zauważa T. Lewowicki – w takich relacjach uruchamia w edukacji dialog jako podstawę negocjacji, kompromisu, porozumienia<sup>3</sup>.

Doświadczenie jest terminem wieloznacznym, najczęściej – zdaniem W. Okonia – oznacza proces bądź rezultat bezpośredniego poznania rzeczywistości za pośrednictwem systematycznej obserwacji lub eksperymentu. W znaczeniu potocznym doświadczenie to suma bodźców, jakie odbiera człowiek w ciągu swe-

<sup>2</sup> S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, cyt. wyd., s. 22; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, cyt. wyd., s. 298–301.

<sup>3</sup> T. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, cyt. wyd., s. 27.

go życia, oraz jego reakcji na te bodźce, stąd bierze się określenie człowiek doświadczony”<sup>4</sup>.

Doświadczenia rozpatruje w kilku znaczeniach: „potocznym – zasób umiejętności nabytych w praktyce; w ujęciu filozoficznym – całokształt procesów postrzegania rzeczywistości, który może mieć charakter wewnętrzny (d. rozumowe, intelektualne) lub zewnętrzny (d. zmysłowe); w znaczeniu pedagogicznym wiedza, umiejętności i nawyki nabywane w trakcie trwających przez całe życie kontaktów ze światem zewnętrznym, tzn. z jego oddziaływaniem na człowieka, i odwrotnie – z oddziaływaniem człowieka na dostępne mu fragmenty owego świata; w znaczeniu fizjologicznym – wielocłonowe i wielopostaciowe związki czasowe o charakterze poznawczym, emocjonalnym, praktycznym i działaniowym, sterujące zachowaniem człowieka (w przeciwieństwie do zwierząt, u których te związki są instynktowne)”<sup>5</sup>.

Paradygmat badań rozwojowych z powodzeniem rozwijany w polskiej literaturze psychologicznej dąży do opisanie rozwoju jako procesu organizowania indywidualnego doświadczenia<sup>6</sup>.

Modele ujmowania przebiegu zmian rozwojowych (liniowy, stadialny, cykliczno-fazowy) uwzględniają znaczenie doświadczenia<sup>7</sup>. Zgodnie z modelem liniowym rozwój ujmuje się jako gromadzenie (kumulację) doświadczeń. J. Trempała stwierdza: „Rozwój rozpatrywany jest liniowo, jako ciągły proces nabywania/kumulowania doświadczeń [...], podporządkowany stale tym samym prawom uczenia się lub regułom przystosowania do otoczenia niezależnie od wieku i tre-

---

<sup>4</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 85.

<sup>5</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, cyt. wyd., s. 34.

<sup>6</sup> W psychologii doświadczenie wiąże się z rozwojem – rozwój jako proces strukturyzacji (organizacji) i restrukturyzacji (transformacji) doświadczeń, jakie jednostka gromadzi, podejmując aktywność w zmieniającym się świecie. M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988, WN PWN, s. 44–79; organizacja doświadczenia w rozwoju – Z. Włodarski, *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*, Warszawa 1975, WSiP; tenże, *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1989, WN PWN; indywidualne doświadczenia kształtują czynności – M. Porębska, *Rozwój człowieka rozpatrywany z punktu widzenia kształtowania się organizacji i jego funkcjonowania*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” Prace Psychologiczne 1995, XXXVIII, s. 119–127; rola osobistego doświadczenia w rozwoju jednostki – K. Stępniewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.

<sup>7</sup> Por. A. Brzezińska, *Pojęcie rozwoju*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, Gdańsk 2000, GWP, s. 229–238.

ści doświadczeń<sup>8</sup>. Zmiany, jakie zachodzą w każdym stadium rozwoju (model stadialny), mają dwojaką naturę. W każdym stadium zachodzi proces różnicowania doświadczenia – faza progresu i proces porządkowania i/lub integracji nowo nabytego doświadczenia. Podstawą dla modelu cykliczno--fazowego jest transformacja doświadczenia i cyklu rozwoju. Edukacja ma służyć rozwojowi, zatem powinna właściwie, w pożądanym kierunku, organizować doświadczenia.

W rozważaniach prowadzonych w tym opracowaniu doświadczenie pojmuję za M. Tyszkową<sup>9</sup> jako ślad (reprezentację, efekt) uprzedniej aktywności człowieka w stosunkach ze światem. Jej zdaniem treścią tych śladów są nie tyle sytuacje, ile raczej zachowania, działania, przeżycia i procesy psychiczne oraz fizyczne czy fizjologiczne, dokonujące się i doświadczane w danej sytuacji. Podobne stanowiska w tej kwestii prezentują różni autorzy (Lewicki 1974, Gołąb 1985, Stempniewska-Żakowicz 1996, Trempała 2000)<sup>10</sup>. W tym ujęciu doświadczenie wynoszone z własnej aktywności jednostki w jej relacjach ze światem może być również traktowane jako system wiedzy praktycznej i proceduralnej<sup>11</sup>.

Koncentrujemy zatem naszą uwagę na indywidualnej organizacji doświadczenia życiowego, która jest rezultatem interakcji czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Indywidualna organizacja doświadczenia – jak twierdzi J. Trempała – spełnia podstawową rolę w regulacji zachowania człowieka i jego rozwoju<sup>12</sup>.

W tym tonie wypowiadała się przed laty M. Tyszkowa. Podstawową ideą neokonstrukttywizmu – koncepcji rozwoju psychicznego, rozwijanej przez tę autorkę, jest przekonanie, że rozwój psychiczny jednostki polega na gromadzeniu i opracowywaniu doświadczenia, które podlega procesom strukturalizacji i restrukturyzacji w rezultacie aktywności przejawianej przez jednostkę w ca-

---

<sup>8</sup> J. Trempała, *Koncepcje rozwoju człowieka*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Sopot 2000, GWP, s. 272.

<sup>9</sup> M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, cyt. wyd., s. 44–79.

<sup>10</sup> Por.: A. Lewicki, *Niektóre problemy psychologii klinicznej*, w: A. Lewicki (red.), *Psychologia kliniczna*, Warszawa 1974, WN PWN, s. 21–43; A. Gołąb, *Wychowanek jako podmiot doświadczeń*, w: A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, Warszawa 1985, Nasza Księgarnia, cz. II, s. 278–312; K. Stempniewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, cyt. wyd.; J. Trempała, *Koncepcje rozwoju człowieka*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, cyt. wyd., s. 256–282.

<sup>11</sup> Zob. K. Stempniewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, cyt. wyd.

<sup>12</sup> J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, cyt. wyd., s. 102.



łym cyklu życia, w stale podejmowanych relacjach ze światem. Doświadczenie jest materiałem rozwoju<sup>13</sup>.

Obraz siebie to fenomen psychologiczny i kulturowy zarazem. Człowieka możemy zrozumieć tylko w kontekście tworzonej przez niego kultury. Samoświadomość, poczucie tożsamości, trwałe wyobrażenia o sobie nie są jedynie wyizolowanymi, samowykreowanymi tworamı pochodzącymi od wewnętrznych doświadczeń, aktów woli, motywacji danej jednostki. „Obraz siebie, jakim się posługuje na co dzień człowiek żyjący w społeczeństwie i kulturze, jest tworem psychodynamiczym, interaktywnym, relacyjnym, mediującym i mediacyjnym, którego szczególnym zadaniem jest szeroko pojęta adaptacja zarówno do rzeczywistości zastanej (wewnętrznej i zewnętrznej), jak też adaptacja do tworów wyobrażeniowych, doświadczanych zwykle jako symboliczne lub transcendentne formy treści (znaczeń) kulturowych”<sup>14</sup>.

Doświadczenie indywidualne to termin występujący w psychologii kultury, uwzględniający i symboliczno-obiektywny wymiar kultury, i doświadczeniowy aspekt psyche wchodzącej w interakcje z kulturą). Doświadczenia indywidualne (w relacji psyche–kultura) to „doświadczenia graniczne i transkulturowe, przeżycia o charakterze kryzysowym, transformatywnym i integracyjnym, wynikające z konfrontacji subiektywnej psyche z uniwersalnymi czynnikami naturalnymi (instynkty, naturalne kryzysy rozwojowe) kulturą obiektywną (tradycja, wzory kulturowe, mity kulturowe) i obiektywnymi determinantami psyche (archetypy). Doświadczenia te są wynikiem zderzenia czynnika świadomego (Ja aktualne, persona) z całą sferą nieświadomości: indywidualną (kompleksy nieświadomości powstałe w toku rozwoju osobistego), społeczno-kulturową (powszechne wzorce zachowań, tabu, mity) oraz transcendentną (psychika obiektywna, archetypy jako uniwersalne wzorce myślenia, odczuwania i działania, nieświadomość zbiorowa). W doświadczeniach granicznych (stany graniczne jako takie) dominuje pod względem treści i formy pierwiastek osobisty (subiektywny kontekst wzorców społecznych i kulturowych), w doświadczeniach transkulturowych – kontekst uniwersalny, obiektywny, transcendentny wobec indywidualnej psyche (archetypowy)”<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, cyt. wyd.

<sup>14</sup> Z. W. Dudak, A. Pankala, *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Warszawa 2005, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, s. 11.

<sup>15</sup> Z. W. Dudak, A. Pankala, *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, cyt. wyd., s. 179–180.

Zmiany rozwojowe determinują dwa procesy dojrzewania<sup>16</sup> i procesy uczenia się. W psychologii rozwojowej przyjmuje się współzależność, współoddziaływanie przenikanie dojrzewania i uczenia się, doświadczenia są istotnym składnikiem tych procesów.

Uczenie się to „proces tworzenia się i przekształcania i utrwalania czynności regulacyjnych na podłożu doświadczenia indywidualnego (jednostkowego), które człowiek zdobywa w toku funkcjonowania organizmu pod wpływem bodźców środowiska zewnętrznego i aktywności własnej, a zatem podczas działania i ćwiczenia (wykonywania i powtarzania czynności)”<sup>17</sup>. Podobne podejście prezentuje Z. Włodarski, który uczenie się rozumie jako „nabywanie doświadczeń wyrażające się w modyfikowaniu zachowania”<sup>18</sup>.

Znaczenie doświadczeń w uczeniu się dostrzega współczesna psychologia. „Uczenie się (*learning*) jest procesem, który prowadzi do względnie trwałej zmiany realnego zachowania lub jego potencjału i który opiera się na doświadczeniu”<sup>19</sup>.

Związek uczenia się i nauczania od dawna stanowi przedmiot zainteresowań pedagogów i psychologów, od Johanna Friedricha Herbartu począwszy. Z. Włodarski nauczanie rozumiał jako „kierowanie zamierzonym i niezamierzonym uczeniem się innych osób”<sup>20</sup>.

Rozumienie edukacji pociąga za sobą znaczną rozciągłość doświadczeń i jej podmiotów. Fakt ten dostrzega Z. Kwieciński, który stwierdza, że przez „edukację rozumieć można ogół doświadczeń i wpływów na rozwój jednostki, ogół doświadczeń i wpływów wartościowanych jako korzystne dla rozwoju, ogół wykorzystywanych przez jednostkę możliwości rozwojowych albo jako ogół instytucjonalnych praktyk organizowanych w celu wpływania na pożądaný rozwój ludzi”<sup>21</sup>. J. Delors w swoim raporcie zauważa: „Edukacja jest doświadcze-

---

<sup>16</sup> Przez dojrzewanie, za M. Przetacznikową, rozumieć będziemy „proces fizycznego wzrostu doprowadzający do takiego stopnia dojrzałości organizmu, który warunkuje od strony somatycznej i neurofizjologicznej rozwój w zakresie danej funkcji lub całokształtu zachowania się jednostki”. Por. M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, PZWSz, s. 40.

<sup>17</sup> M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, PZWSz, s. 40.

<sup>18</sup> Z. Włodarski, *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, Warszawa 1974, WSiP, s. 17.

<sup>19</sup> R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, wydanie nowe, tłum. J. Radzicki, E. Czerniawska, A. Jaworska, J. Kowalczevska, Warszawa 2011, WN PWN, s. 168.

<sup>20</sup> M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981, WN PWN, s. 38.

<sup>21</sup> Z. Kwieciński, *Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji, wstęp do badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 99.

niem społecznym [...] wzbogaca stosunki z innymi ludźmi, daje podstawy wiedzy i umiejętności”<sup>22</sup>.

Współcześnie podkreśla się, że głównym celem nauczania jest: „Wdrożenie uczniów do samodzielnego i efektywnego uczenia się jako ich podmiotowej czynności. W związku z tym określa się je niekiedy jako kierowanie uczeniem się uczniów oraz stymulowanie ich rozwoju”<sup>23</sup>.

Dydaktycy stoją na stanowisku, że uczenie się jako proces organizowane jest w trakcie nauczania; dostrzegają związek, nierozzerwalność uczenia się i nauczania. Teoretyczne podstawy współczesnego nauczania sformułował J. F. Herbart, który dostrzegał związek nauczania z wychowaniem; posługiwał się terminem „nauczanie wychowujące” i wskazywał na to, że „nauczanie winno kształcić osobowość wielostronnie [...] we wszystkich jego powiązaniach”<sup>24</sup>. W jego koncepcji można dopatrywać się źródeł wielowymiarowego podejścia do nauczania-uczenia się i osobowości wychowanka. Bogdan Nawroczyński i W. Okoń<sup>25</sup> przyjmują, że w procesie kształcenia powinna występować równowaga między skutecznym i nowoczesnym nauczaniem oraz efektywnym i świadomym uczeniem się.

Konkludując, wypada zgodzić się z T. Hejnicką-Bezwińską, która zauważa „przesunięcie zainteresowań pedagogiki z obszaru wyznaczonego przez kategorię nauczania ku problematyce uczenia się, a to z kolei skłania do tego, aby przedmiotem pedagogiki uczynić szeroko rozumianą edukację (jej uwarunkowania, procesy, efekty) oraz społeczne dyskursy edukacji i dyskursy o edukacji. Edukacja to relacje i związki pomiędzy nauczaniem i uczeniem się stanowiące przedmiot teorii kształcenia (dydaktyki), mogą więc być dyskutowane w różnych kontekstach społeczno-kulturowych, np. w kontekście uwarunkowań świata przednowoczesnego, nowoczesnego, ponowoczesnego (późnej nowoczesności, neonowoczesnego). Najważniejszym problemem aktualnej zmiany formacyjnej stają się relacje pomiędzy tym, co stanowi standardy–niestandardy kształcenia instytucjonalnego w systemie oświatowym”<sup>26</sup>.

---

<sup>22</sup> J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku*, cyt. wyd., s. 20.

<sup>23</sup> Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, cyt. wyd., s. 111–112.

<sup>24</sup> J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, wybór, wstęp i opracowanie B. Nawroczyńskiego, Wrocław 1967, Ossolineum, s. 47–48.

<sup>25</sup> Por.: B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Lwów–Warszawa 1931, Książnica Atlas, s. 211–218; W. Okoń, *Proces nauczania*, Warszawa 1965, PZWS, s. 58–59.

<sup>26</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, cyt. wyd., s. 163.

## 2.2. Uczenie się i jego konteksty

Przyjrzyjmy się bliżej uczeniu się, porządkując jego rozumienie w kilku kontekstach: ideologicznym, teoretycznym i praktycznym.

### 2.2.1. Ideologiczny kontekst uczenia się

W sensie ideologicznym preferencje dla problematyki uczenia się, rozpatrywanej w kontekście wielokulturowości, międzykulturowości, wynikają z postępującej we współczesnym świecie ekspansji idei integracji i spójności. Zgadzając się z nią, zamierzam przyjrzeć się bliżej doświadczeniom uczenia się w relacjach z Innym. Zakładam bowiem, że do realizacji takiej idei musi przygotować edukacja kształtująca ludzi świadomych siebie, swoich możliwości, nieustannego uczenia się w kontaktach międzyludzkich. Szczególna w tym zakresie jest rola nauczyciela świadomego siebie i gotowego do nieustannego rozwoju poprzez uczenie się.

Radykalna i krytyczna orientacja w naukach społecznych uświadomiła polityczne funkcje nieodłącznie towarzyszące każdej edukacji. Także i teraz idea międzykulturowości i edukacji międzykulturowej takie funkcje pełni. Basil Bernstein, Michel Foucault, Pierre Bourdieu i przedstawiciele Szkoły Frankfurckiej odsłoniли wyraźne związki wiedzy i władzy oraz władczy charakter państwowej edukacji instytucjonalnej. Związków tych doszukać można się także w raportach dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji<sup>27</sup>.

Istotne z punktu widzenia podjętych tu rozważań jest uświadomienie faktu, że człowiek jest istotą uczącą się i że uczenie się jest naturalną czynnością życiową, integralnie powiązaną z innymi, powszechnymi czynnościami człowieka – „wszyscy uczymy się cały czas; nigdy nie jesteśmy poza uczeniem się. Jest to najważniejsza rzecz, o jakiej dyskurs o całożyciowym uczeniu się nam przypomina. Uczenie się jest w sposób nieunikniony zanurzone w życiu codziennym, a nasze powszechne doświadczenia niosą ze sobą ciągle uczenie się”<sup>28</sup>.

Koncepcja edukacji przez całe życie jawi się, jak zauważa J. Delors, jako klucz do bram XXI wieku. Autor ten proponuje, by umieścić edukację usta-

<sup>27</sup> Zob.: J. Delors (red.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, cyt. wyd.; F. Mayor we współpracy z J. Bindém, *Przyszłość świata*, cyt. wyd.

<sup>28</sup> A. Rogers, *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*, Leicester 2003, NIACE, s. 10.

wiczną w centrum społeczeństwa z uwagi na nowy imperatyw lepszego zrozumienia innych, wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany; postęp nauki, nowe formy działalności gospodarczej i społecznej, nadanie wyższej rangi różnym przemianym formom nauki i pracy, co jest wymogiem XXI wieku; lepszego zrozumienie siebie, zwiększonej zdolności do autonomii i wydawania sądów moralnych<sup>29</sup>.

W społecznościach zróżnicowanych kulturowo jednostki, grupy i zbiorowości muszą nauczyć się żyć w złożonej rzeczywistości. Samoistne pokojowe rozwiązanie po prostu nie istnieje. Człowiek jest istotą uczącą się, poza uczeniem się nie istnieje. Uczenie się ma miejsce w edukacji i poza nią, może przyczyniać się do potęgowania ludzkich możliwości, jak i pogłębiać nierównowagę, prowadzić do destrukcji naszej egzystencji.

T. Aittola stwierdza: „Uczenie się jest składową codziennego świata życia; działania praktyczne oraz wszystkie sfery życia codziennego i sytuacje działania powinny być traktowane i badane jako znaczące elementy środowiska edukacyjnego. W społeczeństwie późnego modernizmu uczenie się zostało umiejscowione w kontekście życia codziennego, w społecznych układach i zmieniających się sytuacjach działania obywateli”<sup>30</sup>.

Idea całożyciowego uczenia się rozwija się, poczynając od lat 80. XX wieku. Odniesień do jej kształtowania dostarcza teoria kapitału społecznego, kładąca nacisk na społeczno-kulturowy kontekst ludzkich kompetencji. Francis Fukuyama stwierdza: „[...] Oprócz wiedzy i umiejętności znaczną część potencjału ludzkiego stanowi zdolność łączenia się w grupy dla realizacji założonego celu. [...] Zdolność łączenia się w grupy zależy z kolei od stopnia, w jakim dana społeczność uznaje i podziela zbiór norm i wartości oraz od tego, na ile członkowie tej społeczności potrafią poświęcić indywidualne dobro dla grupy. Z faktu podzielenia poglądów i wartości wywodzi się zaufanie, które stanowi [...] istotną i wymierną wartość ekonomiczną”<sup>31</sup>. [...] „Kapitał społeczny jest zdolnością wynikającą z rozpowszechnienia zaufania w obrębie społeczeństwa lub jego części. [...] Kapitał społeczny różni się od innych form kapitału ludzkiego

<sup>29</sup> J. Delors (red.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, cyt. wyd., s. 17–19.

<sup>30</sup> T. Aittola, *Reflections on Learning in Everyday Life*, w: A. Bron, J. Field., E. Kurantowicz (eds.) *Adult Education and Democratic Citizenship II*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 107. Cytuję za: M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 57.

<sup>31</sup> F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Warszawa 1997, WN PWN, s. 20.

tym, że jest tworzony i przekazywany za pośrednictwem mechanizmów kulturowych: religii, tradycji i historycznego nawyku<sup>32</sup>.

Kapitał społeczny i ludzki (zaufanie, więzi, zdolność do samoorganizacji i mentalność jednostek) tworzą społeczno-kulturowy kontekst dla rozwoju, postępu, edukacji, uczenia się<sup>33</sup>.

Wypowiedzi F. Fukuyamy i P. Sztompki nakazują traktować kapitał społeczny jako wytwór życia codziennego, formę ustawicznie odnawianego i przekazywanego następnym generacjom dziedzictwa kulturowego. Istotną rolę w tym procesie odgrywa całościowe uczenie się.

Idea całościowego uczenia się jest składową koncepcji uczącego się społeczeństwa, „które jest samoświadome edukacji w jej całościowym znaczeniu; to znaczy, jest świadome edukacyjnego znaczenia potencjału własnych instytucji i środowiska społecznego, które nadaje kształt życiu, optymalizując w tym celu swoje zasoby do maximum”<sup>34</sup>.

Przyszłość Europy zależy od tego, jak jej obywatele poradzą sobie z gospodarczymi i społecznymi wyzwaniami. Uczenie się przez całe życie umożliwia swobodne przemieszczanie się pomiędzy formami kształcenia, zawodami, regionami i krajami w dążeniu do zdobycia wiedzy. Koncepcja uczenia się przez całe życie dotyczy procesu uczenia się, począwszy od edukacji przedszkolnej do etapu po przejściu na emeryturę, i obejmuje wszystkie formy kształcenia (formalne, nieformalne i pozaformalne)<sup>35</sup>.

Przekonanie o roli procesów uczenia się w realizacji celów szkolnictwa wyższego jest coraz większe. Rada Europejska w Lizbonie (2000 rok) wyznaczyła dla Unii Europejskiej strategiczny cel: jej gospodarka oparta na wiedzy powinna stać się gospodarką najbardziej konkurencyjną i dynamiczną w świecie, zapewniając stały wzrost ekonomiczny, któremu towarzyszy polepszenie ilości-

<sup>32</sup> Tamże, s. 97.

<sup>33</sup> Koncepcja stawania się społeczeństwa wg Piotra Sztompki to: po pierwsze, zasoby strukturalne: formy organizacyjne i instytucjonalne – prawne, polityczne, ekonomiczne, w jakich społeczeństwo funkcjonuje; po drugie, zasoby ludzkie: kwalifikacje, kompetencje, poziom wiedzy i umiejętności, postawy, mentalność poszczególnych członków społeczeństwa. Trzeci rodzaj zasobów to zasoby kulturowe. Wiąż moralna, jako tkanka społecznego zaufania, lokalności i solidarności, jest jednym z czynników decydujących o trwałości, ciągłości i zmianach współczesnych społeczeństw. Por.: P. Sztompka, *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 4; tenże, *Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą*, w: J. Kurczewska (red.), *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*, cyt. wyd.

<sup>34</sup> K. Wain, *Philosophy of Lifelong Education*, cyt. wyd., s. 202–203. Cytuję za: M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, cyt. wyd., s. 84.

<sup>35</sup> Zob. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11054\\_pl.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_pl.htm)–Europejski obszar uczenia się przez całe życie (11.07.2013).

wie i jakościowe zatrudnienia oraz zwiększenie spójności społecznej<sup>36</sup>. „Rada Europejska wskazała na konieczność sformułowania europejskich ram kompetencji określających nowe umiejętności podstawowe uzyskiwane w procesie uczenia się przez całe życie. Od tego czasu rekomendacje te były regularnie ponawiane (m.in. podczas Rady Europejskiej w Brukseli 2003; 2005), a także w odnowionej strategii lizbońskiej zatwierdzonej w 2005 roku”<sup>37</sup>.

Aby ułatwić proces przechodzenia do społeczeństwa opartego na wiedzy, Komisja Europejska wspiera ustanawianie strategii oraz działań szczegółowych w zakresie uczenia się przez całe życie, w celu zbudowania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie. Ten cel stanowi kluczowy aspekt strategii lizbońskiej, w szczególności programu „Edukacja i szkolenie 2010”. Państwa członkowskie zobowiązały się do opracowania odpowiednich strategii do 2006 r.<sup>38</sup>

Komisja, Parlament Europejski oraz inne instytucje europejskie, państwa członkowskie, kraje EOG (Europejskiego Obszaru Gospodarczego), kraje kandydujące, partnerzy społeczni, organizacje pozarządowe i organizacje międzynarodowe wzywane są do współpracy w celu rozwijania koncepcji uczenia się przez całe życie<sup>39</sup>.

Kompetencje w uczeniu się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia – zostały określone i zdefiniowane w latach 2001–2004 przez zespół robo-

---

<sup>36</sup> Zob. W. Rabczuk, *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Warszawa 2007, Wyd. WSP TWP.

<sup>37</sup> W. Rabczuk, *Kompetencje kluczowe i ich kontekst międzykulturowy*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*, t. 2, *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 350.

<sup>38</sup> *Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality* [COM(2001) 678 final – Not published in the Official Journal] (Komunikat Komisji z dnia 21 listopada 2001 r. w sprawie urzeczywistniania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie [COM(2001) 678 wersja ostateczna – nieopublikowany w Dzienniku Urzędowym]). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:PL:NOT> (11.07.2013).

<sup>39</sup> Rezolucja Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie lepszego uwzględniania poradnictwa przez całe życie w strategiach uczenia się przez całe życie [Dz.U. C 319 z 13.12.2008], kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006]. Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 327 z 24.11.2006]. Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning [Official Journal C 163 of 9.7.2002] (Rozporządzenie Rady z dnia 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie).

czy złożony z ekspertów z krajów członkowskich Unii Europejskiej, krajów EFTA/EOG oraz krajów stowarzyszonych<sup>40</sup>.

W kształtowaniu stanu świadomości i potrzeb środowisk akademickich, w zakresie uczenia się, istotną rolę odegrały systematycznie pojawiające się w ostatnim półwieczu dokumenty, raporty Komisji ds. kształcenia Unii Europejskiej oraz niska ocena efektów kształcenia dzieci i młodzieży PISA, a także jakości polskiej nauki i szkolnictwa wyższego formułowana przez zagraniczne i krajowe komisje<sup>41</sup>.

Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie to połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Są one szczególnie niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej, bycia aktywnym obywatelem i zatrudnienia. Dokument ramowy – Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – określa osiem kluczowych kompetencji i opisuje najważniejszą wiedzę, umiejętności i postawy związane z każdą z nich. Te kluczowe kompetencje to: porozumiewanie się w języku ojczystym; porozumiewanie się w językach obcych; kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; kompetencje informatyczne obejmujące umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego; umiejętność uczenia się jest związana ze zdolnością konsekwentnego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, indywidualnie oraz w grupach, odpowiednio do własnych potrzeb, a także ze świadomością metod i możliwości; kompetencje społeczne (osobowe, interpersonalne i międzykulturowe) i obywatelskie oraz wszelkie formy zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym; poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość; świadomość i ekspresja kulturowa<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> EURYDICE. *Kompetencje kluczowe. Rozwój kompetencji na poziomie szkolnictwa obowiązowego*, Seria „Survey”, t. 5, Warszawa 2005, EURYDICE. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

<sup>41</sup> Zob. m.in.: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, cyt. wyd.; *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2020–2040. Projekt środowiskowy*, cyt. wyd.; *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, cyt. wyd.

<sup>42</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006], <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:PL:NOT>.



Wszystkie te kluczowe kompetencje są wzajemnie zależne, a w każdym przypadku kładzie się nacisk na krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywę, rozwiązywanie problemów, ocenę ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami.

Autorzy raportów o stanie edukacji w Polsce, przygotowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych, sformułowali i systematycznie w kolejnych raportach posługują się hasłem jesteśmy społeczeństwem „w drodze do wiedzy”, oznacza ono potrzebę dalszego podążania tą drogą. Idea uczenia się przez całe życie (*life – long learning*) jest wyzwaniem dla polskich uczelni wyższych. Oprócz maturzystów ofertą szkół wyższych zainteresowani są uczestnicy rynku pracy, którzy pragną rozwinąć, uzupełnić lub zmienić kwalifikacje<sup>43</sup>.

Także w reformie szkolnictwa wyższego w Polsce istotne znaczenie ma myślenie w kategoriach efektów kształcenia (uczenia się). A. Kraśniewski, autor raportu dotyczącego kształcenia i jego efektów, w komentarzu zauważa, że wprowadzana zmiana (spojrzenie z punktu widzenia studenta, co będzie wiedział, umiał po zakończeniu procesu kształcenia) sięga początków uniwersytetów, nie jest nowością<sup>44</sup>. Kluczowe – jak pisze W. Kojs – jest myślenie w kategoriach całości. „[...] kształcenie, to nie dowolna przekładanka jego elementów, a całość, którą trzeba mieć zawsze na uwadze, jeśli wprowadza się jakąś zmianę [...]. Pozbycie lub ograniczenie w działaniach któregośkolwiek z istotnych elementów czyni tę całość ułomną. Tak się dzieje, kiedy efekt przedkładamy nad to, co do niego prowadzi i czemu ma służyć. Poza tym, można zauważyć, iż efekt pożądany, zdefiniowany i umieszczony w przyszłości, to cel działania, a nie wynik”<sup>45</sup>.

„Wszelkie próby reformy systemu szkolnictwa wyższego, bez uwzględnienia reformy szczebli przygotowujących kandydatów na studia – jak słusznie zauważa W. Kojs – wydają się próbami formalno-organizacyjnymi, skazanymi na mierne efekty dydaktyczne i wychowawcze. Potrzebna jest więc reforma

---

<sup>43</sup> *Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji w 2011. Broszura informacyjna*, Warszawa 2012, IBE, s. 10.

<sup>44</sup> A. Kraśniewski, *Kształcenie*, w: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa 2009, UW; *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2020–2040. Projekt środowiskowy*, cyt. wyd., s. 243.

<sup>45</sup> W. Kojs, *Akademicka przestrzeń uczenia się przez całe życie – szkic zagadnienia*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna*, t. 1, *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 442.

obejmująca wszystkie etapy całowyciowej edukacji człowieka, wtopiona w niekwestionowane wartości uniwersalne”<sup>46</sup>.

### 2.2.2. Kontekst teoretyczny uczenia się

Uczenie się zajmuje szczególnie eksponowaną pozycję w psychologii. Jej zadaniem jest wyjaśnianie zachowań ludzkich, a zwłaszcza zachowań wysoko zorganizowanych, tj. świadomych i intencjonalnych. Jeśli każde zachowanie jest wyuczone, to uczenie się jest podstawowym mechanizmem życiowym umożliwiającym przetrwanie i rozwój każdej jednostce<sup>47</sup>. W wielu psychologicznych teoriach można odnaleźć wątki roli doświadczeń w uczeniu się, konstrukcji, rekonstrukcji w rozwoju.

W ujmowaniu rozwoju można współcześnie wyodrębnić różne podejścia (pierwsze, właściwe dla pozytywistycznego nurtu nauki, zwane mechanistycznym, rozwój psychiczny traktuje jako ciąg zmian w zachowaniu się<sup>48</sup>; drugie stanowisko, nazywane przez M. Przetacznik-Gierowską, M. Tyszkową<sup>49</sup> organicznym, a przez A. Brzezińską organizmicznym (aktywny organizm nadaje formę swemu doświadczeniu w ujęciu A. Brzezińskiej<sup>50</sup>) i zakładające systemowy (strukturalny) charakter zjawisk istniejących w procesie stawiania się uważa, że rozwój odnosi się do zmian w formie i organizacji wewnętrznej danego systemu (układu, struktury) zmierzających ku określonym stanom końcowym lub celom. Można powiedzieć, że według koncepcji organizmicznych pojęcie „rozwój” oznacza zmiany struktury i jej funkcji polegające na przekształcaniu jej

---

<sup>46</sup> W. Kojs, *Akademicka przestrzeń uczenia się przez całe życie – szkic zagadnienia*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna*, t. 1, cyt. wyd., s. 438.

<sup>47</sup> Zob. J. Dollard, N. E. Miller, *Osobowość a psychoterapia*, Warszawa 1969, WN PWN, s. 32.

<sup>48</sup> Szerzej na ten temat: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa 2002, WN PWN, s. 47–48; E. B. Hurlock, *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965, WN PWN; E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, WN PWN. Istnieje wiele propozycji podziałów periodyzacji rozwoju psychicznego, m.in. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992, WSiP, s. 20; M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986, WN PWN, s. 186; B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, cyt. wyd.

<sup>49</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, cyt. wyd., s. 48.

<sup>50</sup> A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, Wyd. Naukowe Scholar, s. 53.

organizacji wewnętrznej oraz rodzące nowe właściwości i nowe funkcje<sup>51</sup>. W obrębie podejścia organizmicznego A. Brzezińska<sup>52</sup> rozróżnia podejście naturalistyczne i kontekstualne. Podejście kontekstualne, z punktu widzenia podjętych rozważań nad uczeniem się i jego uwarunkowaniami, wydaje się interesujące, ponieważ przyjmuje, iż źródłem zmian jest aktywność podmiotu będąca rezultatem interakcji czynników zewnętrznych (stymulacji) i wewnętrznych (poziomu dojrzałości) (koncepcja psychospołeczna rozwoju *ego* E. H. Eriksona, L. S. Wygotskiego kulturowo-historyczna koncepcja rozwoju).

W opracowaniu tym przyjmuje się stanowisko właściwe ujęciu organizmicznemu (podejście kontekstualne) razem z modelem cykliczno-fazowym (rozdzielenie dokonane przez A. Brzezińską<sup>53</sup>), które traktuje organizm ludzki jako aktywną całość, analizując zasady jego organizacji, zmiany ilościowe i jakościowe, stadia rozwoju psychicznego lub psychospołecznego, ich sekwencję wraz z okresami przejściowymi (*transition*)<sup>54</sup>.

O uczeniu się w najszerszym pojęciu mówią zwolennicy utożsamiania go z zachowaniem<sup>55</sup>. Uczenie się to mechanizmy przystosowania człowieka do życia. Wychowanie i nauczanie spełnia funkcje szybkiego przystosowania do życia w danej sytuacji. Odmienne stanowisko prezentują teoretycy, którzy przez uczenie się rozumieją świadome działanie z zamiarem osiągnięcia określonego celu. Tadeusz Tomaszewski zauważa, że człowiek nie uczy się powodowany tylko bodźcami, lecz raczej zadaniami, a rezultaty jego doświadczeń mogą być określone nie tylko na podstawie reakcji, lecz głównie wyników podjętego zadania<sup>56</sup>.

<sup>51</sup> W. Overton, *General Systems, Structure and Development*, w: K. F. Reigel, G. C. Rosenwald (red.), *Structure and Transformation: Developmental and Historical Aspects*, Vol. 3, New York 1975, Wiley, podaje za: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, cyt. wyd., s. 48.

<sup>52</sup> A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, cyt. wyd., s. 68–74.

<sup>53</sup> Tamże, s. 71–87.

<sup>54</sup> W tej grupie znajdują się teorie Erika Eriksona, Daniela Levinsona czy Lawrence’a Kohlberga wywodzące się, zdaniem Davida Hultsch i Judy Plemons (podaje za: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, cyt. wyd., s. 77), z tradycji Charloty Bühler (C. Bühler, *Dzieciństwo i młodość*, Warszawa 1933, NK). Wiązała ona dwa rodzaje zdarzeń: biologiczne i biograficzne ze złożonymi stanami wewnętrznymi i tendencjami życiowymi, takimi jak: zaspokojenie potrzeb, adaptacyjne ograniczanie Ja, ekspansja twórcza, ustalanie ładu wewnętrznego i samospełnienie – wyróżniając w cyklu życia 10 faz. Uczenie utożsamiane z zachowaniem, procesem nabywania nowych doświadczeń, działaniem.

<sup>55</sup> W. Budohoska, Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się. Przegląd badań eksperymentalnych i teorii*, Warszawa 1970, WN PWN.

<sup>56</sup> Zob.: T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963, WN PWN; tenże, *Problemy i kierunki współczesnej psychologii*, Warszawa 1968, WN PWN.

T. Tomaszewski wyróżnia w uczeniu się dwa rodzaje wiedzy: bierną – nadającą się do reprodukcji w formie odpowiedzi na pytania oraz czynną – użyteczną przy wykonywaniu zadań, rozwiązywaniu problemów i innych czynnościach.

W relacjach ludzie zdobywają oba rodzaje wiedzy. Okazuje się jednak, że z punktu widzenia efektywności uczenia się istotne jest to, by posiadać wiedzę czynną, bo może ona zagwarantować skuteczność w rozwiązywaniu problemów [ASZB].

Interesujące i przydatne do dalszych rozważań mogą być sformułowane przez Edwarda L. Thorndikea<sup>57</sup> trzy prawa uczenia się: prawo gotowości – mając do wykonania zadanie lub problem do rozwiązania, mobilizujemy nie tylko zasadnicze operacje myślowe i motoryczne, lecz także inne, mniej związane z zadaniem; prawo ćwiczenia – stosowanie pewnych czynności i operacji w powtarzających się sytuacjach wywołuje ten sam sposób reagowania na nie; prawo efektu – jeżeli wykonaniu zadania towarzyszy przyjemność, to związek między bodźcem a reakcją będzie utrwalony szybciej i trwalej, jeśli natomiast wystąpi stan przykrości, to rozwiązywanie zadania będzie osłabione.

Uczenie się jako proces nabywania nowych doświadczeń jest zróżnicowane ze względu na treść i istotę. Można wyróżnić uczenie się naturalne w bezpośrednich kontaktach, zdobywanie doświadczeń, korzystając z przekazu innych, słowny przekaz wiedzy, samokształcenie<sup>58</sup>.

Podstawową i naturalną formą jest zdobywanie doświadczeń w wyniku bezpośrednich kontaktów z otaczającą rzeczywistością, nie zawsze można zdobywać wiedzę w bezpośrednich sytuacjach, np. kontakt z osobą innej rasy, religii itd. Zróżnicowanie jest tak wielkie, że nie sposób doświadczyć w naturalnych sytuacjach kontaktów z wszystkimi i w dodatku w wielu zakresach. Uczymy się, korzystając z przekazu Innych, którzy swoje wcześniejsze doświadczenia przekazują w formie informacji, pokazu, zachowania – (raczej dość niechętnie to czynimy, wolimy podejmować własne próby i eksperymenty ASZB). Trzecią formą jest słowny przekaz wiedzy organizowany dzięki specjalnym działaniom dydaktycznym i instytucjom. Ostatnią formę stanowi samodzielne uczenie się, polegające na samodzielnym organizowaniu dla siebie całego procesu nabywania wiedzy.

Codziennie w trakcie procesu dydaktycznego/edukacji uczący się i nauczający nabywają nowe informacje, doświadczenia. Nauczająca działalność na-

<sup>57</sup> W. Budohoska, Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się. Przegląd badań eksperymentalnych i teorii*, cyt. wyd., s. 310.

<sup>58</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, wyd. rozszerzone i poprawione, Płock 2002, Wyd. Naukowe NOVUM.

uczyciela wiąże się z aktywnością poznawczą uczących się osób. Podstawową formą aktywności jest uczenie się jako samodzielny proces poznawczy, z którego wywodzą się: kształcenie, doskonalenie, samokształcenie.

T. Hejnicka-Bezwińska opisuje, wyjaśnia i interpretuje „uczenie się” jako centralną kategorię pojęciową współczesnej pedagogiki<sup>59</sup>. Uzasadnia przesunięcie zainteresowań pedagogicznych z procesu nauczania na proces uczenia się, wskazując na konteksty: ideologiczny (raporty Klubu Rzymskiego, *Uczyć się bez granic*, Biała księga); kontekst teoretyczny (wskazując na znaczenie odkryć naukowych genetyki i neuropsychologii<sup>60</sup> oraz znaczenie psychologii<sup>61</sup>, antropologii<sup>62</sup> i innych nauk społecznych<sup>63</sup>, nauk o kulturze) i wreszcie na społeczną praktykę uczenia się (przywołując pojęcie pedagogii w znaczeniu, które nadał jej B. Bernstein, a wprowadził do polskich dyskursów edukacyjnych Z. Kwieciński)<sup>64</sup>, zwraca także uwagę na znaczenie książki Gordona Drydena i Jeannette Vos *Rewolucja w uczeniu się*<sup>65</sup> dla przesunięcia zainteresowań od pojęcia „nauczanie” do pojęcia „uczenie się”.

Uczenie może służyć nabywaniu wiedzy teoretycznej, nowych umiejętności i zachowań (uczenie się zamierzone i celowe). Obok nich występuje uczenie się niezamierzone, będące rezultatem dodatkowych innych działań i zachowań. Przy czym trzeba mieć świadomość tego, że nie wszystkie zmiany zachodzące w zachowaniu są rezultatem uczenia się w znaczeniu psychologicznym czy dydaktycznym. Wiele zmian spowodowanych jest przez naturalny rozwój człowieka, np. przez dojrzewanie, degenerację, chorobę.

Tradycyjne uczenie się, lokowane w obszarze edukacji instytucjonalnej, na plan pierwszy wysuwa wymiar poznawczy (J. Piaget). Społecznie usytuowanie ludzi w warunkach ponowoczesnego świata powoduje, że stojąc w obliczu ko-

<sup>59</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, cyt. wyd., rozdział 3, s. 125–165.

<sup>60</sup> Neuropsychologia ukazuje związki między czynnościami mózgu a funkcjonowaniem psychicznym i zachowaniami człowieka.

<sup>61</sup> Orientacja kognitywna w pracach J. Brunera, A. Brzezińskiej.

<sup>62</sup> W polskiej pedagogice konteksty antropologiczne pojawiają się w pracach Romana Schulza, Krystyny Ablewicz.

<sup>63</sup> Łączenie badań społecznych z kulturą pojawiło się u Floriana Znanieckiego, Antoniny Kłoskowskiej.

<sup>64</sup> „Pedagogia jest stałym procesem, poprzez który jednostka przyswaja sobie nowe formy (lub rozwija dotychczas istniejące formy) postępowania, wiedzy, umiejętności i kryteria ich oceny – od kogoś (lub czegoś), kogo uznaje za stosownego ich dostarczyciela (przekaziciela) i ewaluatora, stosownego tak z punktu widzenia przyswajającego lub innej osoby (instytucji), czy obydwu naraz”. Z. Kwieciński, „*Niewidzialna pedagogia*”. *Tryby nabywania wiedzy i tożsamości według późnego Basila Bersteina – wprowadzenie do dyskusji*, w: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 63.

<sup>65</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań 2000, Wydawnictwo Moderski i S-ka.

nieczności uczenia się, ludzie często demonstrują postawy defensywne, przejmują stereotypy, przyswajają treści niewykraczające poza wiedzę potoczną.

Konstruktywizm jest zbiorem różnych koncepcji. Był i jest tworzony przez różnych ludzi z różnych powodów. Nie będę przywoływać i omawiać odmian konstruktywizmu i ich głównych założeń, gdyż są one opisane w literaturze. W ostatnim dziesięcioleciu XX wieku stał się coraz bardziej popularny w literaturze pedagogicznej. W niemieckiej pedagogice konstruktywistycznej<sup>66</sup> jest określany przez Ernsta von Glasera, jednego z ojców radykalnego konstruktywizmu, jako „umbrellatheory” – „teoria parasola”, gdyż pod jednym konstruktywistycznym parasolem spotkali się różni przedstawiciele odmiennych dyscyplin naukowych<sup>67</sup>.

Idee konstruktywizmu stwarzają obiecującą perspektywę dla edukacji, w tym i dla kształcenia nauczycieli jest to szansa kształtowania człowieka wielowymiarowego, twórczego, samodzielnego w myśleniu. Nie są to nowe idee. Ich powstanie zawdzięczamy J. Deweyowi, J. Piagetowi i L. S. Wygotskiemu, rozwinięcie m.in. J. Brunerowi.

Szukając w psychologii odpowiedzi na pytania o uczenie się i rozwój dziecka, spotykamy różne podejścia. Niektórzy psychologowie skoncentrowali się na zrozumieniu zmian rozwojowych, które zachodzą w jednostce (np. J. Piaget), inni dostrzegali wpływ osób i znaków na procesy uczenia się (np. L. S. Wygotski<sup>68</sup>), jeszcze inni położyli akcent na społeczne konteksty poznania, a później także kulturowe (np. J. Bruner).

Mimo różnic w sposobie podejścia J. Piageta i L. S. Wygotskiego do problematyki rozwoju<sup>69</sup>, wspólna im koncepcja uczenia się oparta jest na konstrukcji (poprzez osobistą aktywność, działanie, uczeń konstruuje wiedzę o świecie)<sup>70</sup>, wykluczeniu biernego przyswajania gotowych form wiedzy. Poglębienia kon-

---

<sup>66</sup> Charakterystyka niemieckiej pedagogiki konstruktywistycznej: H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, przekład K. Natoniowska, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2006, GWP, s. 195–244.

<sup>67</sup> Podają za: H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, przekład K. Natoniowska, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, cyt. wyd., s. 241.

<sup>68</sup> L. S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978, WN PWN; tenże, *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989, WN PWN.

<sup>69</sup> Piaget interesował się głównie badaniem rozwoju indywidualnego, uznawał znaczenie wpływów środowiska. Wygotski postrzegał ucznia jako jednostkę osadzoną w społeczeństwie, której rozwój dokonuje się w interakcjach społecznych.

<sup>70</sup> Każde nowe zadanie wywołuje konflikt poznawczy, podczas poszukiwania rozwiązań oraz integracji nowych informacji z już posiadanymi dochodzi do reorganizacji struktur myślowych. J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*, Warszawa 1981, WN PWN.

struktywistycznej koncepcji procesu uczenia się dokonuje w swojej koncepcji J. Bruner<sup>71</sup>, podkreślając społeczny i kulturowy kontekst poznania. Nabywanie wiedzy odbywa się w określonym środowisku, wśród konkretnych ludzi i w zachodzących między nimi relacjach. Ważne są nie tylko poznawane fakty, ale również możliwe ich interpretacje i sugerowane sposoby postrzegania. Szczególną rolę odgrywa perspektywa Innego i wielość sposobów porządkowania doświadczeń. Wiedza o rzeczywistości nie jest tylko obrazem przekazywanym do umysłu jednostki, ale jest na nowo tworzona przez jednostkę poprzez reprezentację i negocjowanie z innymi znaczenia zdobywanych informacji.

Wyższość uczenia się w różnych rodzaju interakcjach społecznych nad nauczaniem frontalnym czy pracą indywidualną podkreślają wyniki badań dotyczących uczenia się we współpracy (tutoring rówieśniczy). Korzyści tego typu uczenia się odnoszą się zarówno do rozwoju poznawczego, jak i do sfery społeczno-emocjonalnej<sup>72</sup>.

Lingwistyczna koncepcja intersubiektywności, wypracowana przez kontynuatorów myśli Piageta i osób nawiązujących do prac Wygotskiego, zajmujących się problematyką interakcji, pokazuje, że w rozwoju ważne są interakcje, które zawierają konflikt poznawczy, polegający na doświadczeniu kilku różnych perspektyw oglądu danego problemu. Przedstawianie własnych punktów widzenia i przebywanie w tej samej przestrzeni jest niewystarczające dla rozwoju; istotną rolę odgrywa dyskusja nad problemem „rozumowanie o rozumowaniu partnera”, szukanie podobnych punktów myślenia, a w końcu działanie, konstruowanie wspólnego rozwiązania<sup>73</sup>.

Podstawowym założeniem konstruktywizmu osadzonego w poznawczej koncepcji człowieka jest traktowanie jednostki jako aktywnego podmiotu, który posiada rozbudowaną wiedzę zastaną. Wiedza ta stanowi punkt wyjścia do włączania kolejnych elementów w struktury wiedzy własnej i zależnej od aktywności jednostki. Człowiek nie rejestruje informacji i ich nie przechowuje, lecz buduje z dostępnych informacji struktury wiedzy. Wiedza ta „jest indywidualnie konstruowana w społecznym kontekście, a uczenie się jest ciągłym procesem konstruowania, interpretowania i modyfikowania osobistych reprezentacji

<sup>71</sup> J. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, cyt. wyd.

<sup>72</sup> Slawin (1986) podsumował 45 badań wykonanych od 1972 roku dotyczących efektywności dydaktycznej nauczania grupowego w szkołach w USA, Izraelu, Nigerii, Niemczech i stwierdził wyższość wyników uzyskanych za pomocą tej formy. Cyt. za: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994, WSiP, s. 333.

<sup>73</sup> J. Tugle, B. Rogoff, *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podeście Piageta i Wygotskiego*, w: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995, Wyd. Zys i S-ka.

rzeczywistości, bazujących na indywidualnych doświadczeniach uzyskiwanych w toku działania w tej rzeczywistości”<sup>74</sup>.

Środowisko uczenia się S. Dylak rozumie w tym kontekście szerzej niż zwykle się to ujmuje. Jest to to, co znajduje się na zewnątrz dziecka (jednostki ASZB), a także wszystko to, co uczestniczy w konstruowaniu nowej wiedzy (wiedza uprzednia, styl poznawczy ucznia, relacje między uczniem a przedmiotem poznania)<sup>75</sup>.

D. Klus-Stańska zauważa, że: „W zależności od warunków przepracowywania doświadczeń jednostka dysponuje systemem wiedzy o różnym stopniu złożoności, spójności, poziomie organizacji i otwartości na nowe znaczenia. Systemowy charakter wiedzy decyduje o tym, że całość nie jest tożsama z sumą elementów, a dynamika wiąże się z permanentnym procesem przekonstruowywania znaczeń, nadawanych przez jednostkę rzeczywistości”<sup>76</sup>.

Uwzględnienie założeń konstruktywizmu w edukacji dzieci i młodzieży, a także w kształceniu przyszłych nauczycieli powoduje nie tylko inne spojrzenie na wiedzę i mechanizmy jej tworzenia, ale i na zmiany w organizacji uczenia się i pracy z uczniem/studentem. Zmiany zmierzają w kierunku wyzwalania aktywności i samodzielności, odpowiedzialności osoby uczącej się za proces nabywania wiedzy, świadomego i aktywnego w nim uczestnictwa, umiejętności radzenia sobie z doświadczeniami granicznymi, transkulturowymi i restrukturyzacją wiedzy pod ich wpływem.

Wiedza zdobyta w wyniku własnej aktywności (dokonywanie odkryć, rozwiązywanie problemów) staje się bardziej osobista, znacząca i trwała. Konstruowanie wiedzy ma charakter długofalowy, jest ukierunkowane na nabywanie kompetencji, a funkcję kontrolną sprawuje sam uczeń, który poprzez ćwiczenie się w dociekaniu, samodzielnym poszukiwaniu nabywa umiejętności autoregulacji zachowań. Nagrodę stanowi samo dokonywanie odkryć, zrozumienie i rozwiązanie problemu<sup>77</sup>. Pojawia się tu sprawa motywacji wewnętrznej – motywacji opartej na wyborze (chęci, pragnieniu, potrzebie własnej, osobistej), uruchamianej przyjemnością, a nie opartej na konieczności. Dostrzec można odpowiedniość motywacji wewnętrznej z konstruktywizmem (motywacji zewnętrznej bliższe są założenia behawioryzmu). Różnica między pierwszą a drugą motywacją związana jest z różnicą między uczeniem się a wykonywaniem.

<sup>74</sup> R. Michalak, *Aktywizowanie ucznia edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 2004, Wyd. Nauk. UAM, s. 13.

<sup>75</sup> S. Dylak, *Konstrukcjonizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, cyt. wyd.

<sup>76</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, cyt. wyd., s. 104.

<sup>77</sup> J. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, cyt. wyd., s. 670–672.



Uczenie się to przetwarzanie informacji i nadawanie im znaczeń, wykonywanie odnosi się natomiast do demonstrowania zasobu wiadomości. Wzbudzanie motywacji wewnętrznej zachęca do stosowania przemyślanych strategii przetwarzania informacji i nabywania umiejętności<sup>78</sup>. Kształcenie nauczycieli zdaje się być nastawione na wykonywanie, a nie na uczenie się.

### 2.2.3. Społeczno-kulturowy kontekst uczenia się

Rola kultury w rozwoju psychicznym i formowaniu wzorów zachowania się ludzi jest powszechnie rozumiana i doceniana we współczesnej psychologii<sup>79</sup>. Kultura nie tylko zastępuje porządek „naturalny”, nie tylko zaprowadza taki porządek, ale także uznaje go za wartościowy<sup>80</sup>. Żadna jednostka nie rozwija się poza kulturą<sup>81</sup>. Wdrażanie młodych generacji w kulturę odbywa się w sposób systematyczny w działalności edukacyjnej realizowanej przez instytucje oświatowe oraz okazjonalny w toku edukacji równoległej.

Działania ludzi, zwłaszcza gdy są zgodne z ustalonymi wzorami kulturowymi, zazwyczaj przyczyniają się do zaspokojenia kilku różnych potrzeb równocześnie. Ralph Linton wymienia: potrzebę odzewu emocjonalnego (aprobaty), bezpieczeństwa, potrzebę nowych doświadczeń ze strony innych<sup>82</sup>.

Rzadko dochodzi ona do głosu, póki większość innych potrzeb nie zostanie zaspokojona. Obraz potrzeb zawsze kształtuje się pod wpływem wielu innych czynników, istotne jest środowisko, w jakim działa jednostka. „Środowisko obejmuje składniki otoczenia i doświadczenia [...] Zachowanie jednostki jest bezpośrednio determinowane doświadczeniem, które z kolei wywodzi się z jej kontaktów z otoczeniem”<sup>83</sup>.

---

<sup>78</sup> Zaprezentowany sposób określania motywacji w pewnym stopniu nawiązuje do rozróżniania między uczeniem się, czyli przetwarzaniem informacji, nadawaniem znaczeń czy opanowywaniem umiejętności i wiedzy a wykonywaniem, rozumianym jako demonstrowanie wiedzy i umiejętności już opanowanych. Por. J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, WN PWN, s. 160–162.

<sup>79</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, cyt. wyd. Dla ustalenia, czy stwierdzone prawidłowości mają walor ogólny, zaleca się wręcz powtarzanie badań w dwóch, a jeszcze lepiej w trzech różnych kręgach kulturowych.

<sup>80</sup> Z. Bauman, *Socjologia*, przekład J. Łoziński, Poznań 1996, Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 159.

<sup>81</sup> E. T. Hall, *Poza kulturą*, przekład E. Goździak, Warszawa 2001, WN PWN.

<sup>82</sup> R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, przekład A. Jasińska-Kania, Warszawa 2000, WN PWN, s. 20–25.

<sup>83</sup> Tamże, s. 24.

R. Linton twierdzi, że: „Chociaż zachowanie jest motywowane przez potrzeby, formy, jakie przybiera, są normalnie warunkowane przez doświadczenie”<sup>84</sup>.

Wiele osób w podobny sposób reaguje na daną sytuację, należy szukać przyczyn we wspólnych doświadczeniach jednostek, członkowie tego samego społeczeństwa będą mieli znacznie większy zasób wspólnych doświadczeń<sup>85</sup>.

R. Linton twierdzi, że jednostka rozwija się w wyniku swego doświadczenia, które z kolei wypływa z interakcji ze środowiskiem<sup>86</sup>. „Kiedy mówimy, że rozwój osobowości jednostki kształtowany jest przez kulturę, w rzeczywistości mamy na myśli to, że jest on kształtowany przez doświadczenia, jakie jednostka wynosi ze swych kontaktów z takimi stereotypami”<sup>87</sup>.

„Kultura znajduje wyraz w formie zachowań innych ludzi oraz w postaci jej kontaktów z przedmiotami wytwarzanymi i używanymi przez członków jej społeczeństwa”<sup>88</sup>.

W wielu orientacjach współczesnej pedagogiki obecne jest klasyczne pojmowanie edukacji, której fundamentem jest wizja kultury, jako rezerwuaru wartości. Okazuje się jednak, że traktowanie kultury jako wszelkich wzorów, norm, wartości, zachowań i ich wytworów, cechujących daną grupę czy jednostkę, nie wystarcza już do stawiania problemów pedagogicznych. Współcześnie uwidacznia się to, iż kultura, będąc czynnikiem różnicującym, jest jednocześnie podstawą do integralności<sup>89</sup>, przyczynia się do wzmocnienia tożsamości osobistej i poczucia bezpieczeństwa, uruchamia trening wrażliwości<sup>90</sup>. Ukryte aspekty kultury pomagają zrozumieć, w jaki sposób warunkuje ona nasze spostrzeganie świata i ludzi<sup>91</sup>.

Społeczny konstrukcjonizm lub społeczny konstruktywizm<sup>92</sup> pozwala na kompleksową analizę procesów społecznego tworzenia rzeczywistości. Na gruncie psychologii zawiera twierdzenia wyartykułowane najdobitniej przez J. Pia-

<sup>84</sup> Tamże, s. 48.

<sup>85</sup> Tamże, s. 28.

<sup>86</sup> Tamże, s. 158.

<sup>87</sup> Tamże, s. 165.

<sup>88</sup> Tamże, s. 175.

<sup>89</sup> S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, cyt. wyd.

<sup>90</sup> Por.: J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, GWP; tenże, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, cyt. wyd.

<sup>91</sup> E. T. Hall, *Bezgłówny język*, cyt. wyd.; tenże, *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Warszawa 1976, PIW.

<sup>92</sup> Teoria rozwinięta przez Petera L. Bergera i Thomasa Luckmanna. Zob. P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, cyt. wyd.

geta, L. S. Wygotskiego i J. Brunera<sup>93</sup>. Psychologowie dostrzegają fakt, że nawet różnice indywidualne, odnoszące się do natury i funkcjonowania umysłu, można przypisać różnaitości okazji, dostarczanych przez różne środowiska kulturowe, choć nie są to jedyne źródła zróżnicowania pod względem funkcjonowania umysłowego. J. Bruner pisze, iż: „Zadanie kulturalizmu jest podwójne. W skali »makro« ujmuje kulturę jako system wartości, praw, wymiany zobowiązań, możliwości, władzy. W skali »mikro« bada to, w jaki sposób wymogi systemu kulturowego wpływają na tych, którzy muszą w nich partycypować”<sup>94</sup>. Zasadnicza jego teza głosi, że „kultura kształtuje umysł, to znaczy dostarcza nam narzędzi, dzięki którym kontrolujemy nie tylko nasze światy, ale także naszą koncepcję siebie i swoich możliwości [...] przyjęcie kulturowego poglądu na edukację niekoniecznie zawsze wymaga dokonywania porównań międzykulturowych. Wymaga raczej rozpatrywania edukacji i nauki szkolnej w ich sytuacyjnym, kulturowym kontekście”<sup>95</sup>.

T. Hejnicka-Bezwińska, przywołując poglądy J. Brunera, stwierdza, że: „Pedagogika i społeczna praktyka edukacji będą traktowane jako dwie dziedziny kultury, które łączą kulturowo uwarunkowane pedagogiczne sensy społecznej praktyki edukacyjnej, powstające w trudnym procesie ich odkrywania, negocjowania, konstruowania, rekonstruowania”<sup>96</sup>.

Udanej próby rekonstrukcji szkolnych doświadczeń studentów – maturzystów 2005, w odwołaniu do Brunerowskiej koncepcji edukacji, dokonał zespół badawczy pod kierunkiem Marii Dudzikowej. Studium teoretyczno-empiryczne odnosi się do uczniowskich doświadczeń na każdym ze szczebli systemu oświatowego, przedstawia szkolną edukację widzianą przez pryzmat teorii kultury edukacji<sup>97</sup>. Korzystając z odpowiedzi studentów UAM w Poznaniu dotyczących

---

<sup>93</sup> W ujęciu konstruktywistycznym można wyróżnić dwa główne wielowątkowe i wielopłaszczyznowe nurty: konstruktywizm kognitywny i konstruktywizm społeczny. Charakterystyka konstruktywizmu zawarta jest w podręcznikach z dydaktyki, pedagogiki. Zob. m.in.: S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, WSP ZNP w Warszawie, s. 63–82; S. Juszczuk, *Konstruktywizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G–Ł. Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 771–783; E. Lorek-Jezińska, T. Siek-pkosczub, K. Więckowska (red.), *Worlds in the Making: Constructivism and Postmodern Knowledge*, Toruń 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

<sup>94</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Kraków, TAiWNP Universitas, s. 27.

<sup>95</sup> Tamże, s. 4.

<sup>96</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, cyt. wyd., s. 141.

<sup>97</sup> Zob. Zespołowe badania pod tytułem Studenci UAM 2005/06–2009/10. Doświadczenia rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej. Badania panelowe objęły dwa podtematy: Studenci I roku UAM o swoich szkołach.

ich doświadczeń szkolnych wykorzystanych w pierwszym raporcie, dokonano także analizy i oceny roli szkół niższego szczebla w procesie kształtowania i rozwoju kapitału społecznego<sup>98</sup>.

Istnieją różne rodzaje teorii uczenia się, nie będę ich tu charakteryzować, bo są bardzo dobrze opisane w literaturze przedmiotu. Każda teoria podkreśla odmienne jego aspekty i jest użyteczna dla innych celów. Różnice między nimi odzwierciedlają różne aspekty refleksji nad wielowymiarowym procesem uczenia się. Przywołuję zatem świadomie tylko te teorie, które wpisują się w przyjęte w tym opracowaniu podejście konstruktywistyczne i wielowymiarowy paradygmat uczenia się od Innych.

Uczenie ludzi jest zagadnieniem wysoce złożonym. Fakt ten dostrzega w swojej koncepcji Knud Illeris. Przyjmuje, iż: „Uczenie się integruje w sobie wewnętrzne psychiczne procesy przyswajania wiedzy oraz procesy interakcji społecznych”<sup>99</sup>. Na prezentowany obraz składają się poznawczy, emocjonalny wymiar uczenia się oraz inne czynniki, jak opór, obrona oraz czynniki społeczne. Wymiary uczenia funkcjonują w obrębie dwóch procesów: wewnętrznego procesu przyswajania wiedzy i zewnętrznego procesu interakcji społecznych, jakie zachodzą między osobą uczącą się a jej materialnym i społecznym środowiskiem.

Rozumienie uczenia się autor ten plasuje w polu napięć rozciągających się pomiędzy wymiarem poznawczym, emocjonalnym i społecznym. To rozumienie uczenia się zostało skonstruowane na bazie konstruktywizmu rozwijanego przez J. Piageta (równowaga między procesami asymilacji i akomodacji). Analizę i badanie procesów wewnętrznych, poznawczego wymiaru uczenia się, prowadzić można z punktu widzenia teorii J. Piageta, rozszerzając perspektywę aż po konstruktywizm.

Poznawczy i emocjonalny wymiar uczenia się jest przede wszystkim zakorzeniony w biologiczno-genetycznej konstrukcji jednostki. Interakcyjne procesy uczenia się zakorzenione są w kontekstach społecznych. Dla działań podejmo-

---

Z doświadczeń pierwszego rocznika reformy edukacji. Badania retrospektywne oraz Uniwersytet jako miejsce kształtowania i rozwijania kapitału społecznego. Z doświadczeń społecznych. Badania panelowe (grant MNiSW nr 3821/HO3/2007/32). M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, t. 1, *Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>98</sup> E. Bochno, M. Dudzikowa, M. Marciniak, M. Pałasz, S. Jaskulska, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*, t. 2, *Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>99</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, przekład z j. angielskiego A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006, Wydawnictwo Naukowe TWP we Wrocławiu, s. 125.

wanych przez jednostkę układem odniesienia jest otaczający ją świat. K. Illeris stwierdza: „Istnieje bezpośrednia integracja albo wymiana między dwoma wewnętrznymi wymiarami psychicznymi [...] struktury poznawcze są zawsze nasycone emocjonalnie, a wzory emocjonalności są zawsze ukształtowane przez wpływy poznawcze. [...] oba psychiczne wymiary są jednością, która pozostaje w interakcjach z otaczającym światem. Jest to społeczny wymiar procesu uczenia się”<sup>100</sup>.

K. Illeris pisze, że: „Napięcia przebiegające wzdłuż górnej horyzontalnej linii towarzyszą ciągłej wymianie albo interakcjom pomiędzy poznawczym i emocjonalnym wymiarem. Jako pewnego rodzaju jedność wchodzi one w interakcje ze społecznym wymiarem uczenia się”<sup>101</sup>. Trzeba dodać, że na tym etapie dochodzi także do napięć ze wzorami kultury. K. Illeris nawiązuje do konstrukttywizmu, mocno akcentuje aspekty społeczne uczenia się, pomija jednak kontekst kulturowy [ASZB].

We współczesnych społeczeństwach poszerzają się możliwości uczenia się poprzez dostęp do nowoczesnych technologii, urządzeń, ale i bezustanne kontakty międzyludzkie.

Stosownie do poziomu aktywności i zaangażowania osób uczących się procesy interakcyjne obejmują: percepcje (wrażenie instynktowe), transmisje (ktoś z zewnątrz chce przesłać coś Innym, wpłynąć na Innych), doświadczenie (zarówno percepcja, jak i transmisja mogą być włączone do doświadczenia, uczący się działał aktywnie wobec korzyści, jakie może wynieść z interakcji), naśladownictwo (imitacja zachowań modelu), aktywność (ukierunkowane na cel dążenie), uczestnictwo (partycypacja, uczestnictwo w zorientowanej na cel aktywności)<sup>102</sup>.

Koncepcja Etienne’a Wengera, którą przywołuję i empirycznie weryfikuję w badaniach, wydaje się zasadniczo przystawać do punktu widzenia prezentowanego w tej monografii: wielowymiarowości współczesnego świata, wielowymiarowości człowieka, wielowymiarowości kształcenia, edukacji, wielowymiarowości uczenia się, wskazywania na relację między poszczególnymi jego wymiarami rozpatrywanymi w różnych kontekstach, przy czym priorytet daje

<sup>100</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, cyt. wyd., s. 127.

<sup>101</sup> Tamże, s. 127.

<sup>102</sup> Szerzej na ten temat: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, cyt. wyd., s. 128–129; E. Wegner, *Communities of Practice*, Cambridge 1998, Cambridge University Press; J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A. M. Kaniowski, Warszawa 1999, WN PWN. Tytuł oryginału: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main 1981, wyd. popr. 1987 – uczenie się w historyczno-kulturowej tradycji zależy od stopnia ukierunkowania aktywności.

społecznemu uczeniu się. Autor ten wskazuje na wielowymiarowy charakter procesu uczenia się<sup>103</sup>.

Społeczna teoria uczenia się (*social theory of learning*) E. Wengera jest teorią edukacji dorosłych. Z takimi osobami mamy do czynienia w odniesieniu do studiujących przyszłych nauczycieli. Ma ona związek z rosyjską tradycją kulturowo-historyczną w naukach społecznych<sup>104</sup>. Bezpośrednio wywodzi się głównie z antropologicznych studiów nad uprzemysłowionymi i nieuprzemysłowionymi społeczeństwami, niemniej to powiązanie słabnie, a teoria ma coraz wyraźniejsze powiązania z konstruktywizmem społecznym i ze studiami Dany Wildemeerscha nad uczeniem się poprzez uczestnictwo w ruchach społecznych.

Centralne miejsce w tym modelu zajmuje uczenie się, a wokół niego plasują się cztery warunki uczenia się: *praktyka i społeczność* wiążą się z kontekstem społecznym, *znaczenie i tożsamość* znamionują indywidualny wymiar uczenia się, chociaż E. Wenger postrzega je z perspektywy społecznej.

„Społeczna teoria uczenia się musi – jak wyjaśnia E. Wenger – integrować elementy konieczne do scharakteryzowania społecznego uczestnictwa jako procesu uczenia się i dysponowania kompetencjami. Elementy te obejmują:

1. Znaczenia: sposób, w jaki mówimy o naszej (zmieniającej się) zdolności – indywidualnej i zbiorowej – do doświadczania świata i własnego życia jako elementów znaczących;
2. Praktyka: sposób, w jaki mówimy o naszym wspólnie podzielanym dziedzictwie, ograniczeniach i perspektywach, które mogą podtrzymywać nasze zaangażowanie w działanie;
3. Społeczność: sposób, w jaki mówimy o społecznych konfiguracjach, w których nasze przedsięwzięcia są definiowane jako warte kontynuowania, a nasze uczestnictwo jest uznawane za kompetentne.
4. Tożsamość: sposób, w jaki mówimy, jak zmienia się uczenie się, kim jesteśmy i jak tworzymy historię naszego personalnego stawania się w społeczności.

---

<sup>103</sup> E. Wegner, *Communités of Practice*, cyt. wyd., s. 3–4.

<sup>104</sup> Rosyjska szkoła kulturowa i historyczna podkreślała, że postrzega uczenie się z perspektywy społecznej i dlatego z zasady odnosi wewnętrzne procesy uczenia się do procesów interakcji. Szczególnie Wygotski przejawiał ambicję powiązania ze sobą zachowań i społecznego kontekstu, w którym się to zachowania rozwija. L. S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, cyt. wyd., s. 5–6.

Jest rzeczą jasną, że wymienione elementy są silnie nawzajem powiązane i wzajemnie się definiują<sup>105</sup>.

#### 2.2.4. Kontekst praktyczny uczenia się

Spółeczna praktyka edukacyjna – jak twierdzi T. Hejnicka-Bezwińska – „wydaje się być kluczem do kreowania ludzi, którzy umieliby i chcieliby zachować niezwykle kruchą równowagę pomiędzy szacunkiem dla indywidualności i podmiotowej ekspresji człowieka a takim poziomem jego uspołecznienia, aby było możliwe tworzenie wspólnot, które dałyby oparcie i wsparcie „gorzej radzącym sobie”, a wszystkim zwiększyłyby poczucie bezpieczeństwa w świecie obciążonym ryzykiem”<sup>106</sup>.

Jedyną stałą cechą współczesnego świata jest jego zmienność. Konieczność szybkiej adaptacji wymaga ciągłego uczenia się. Praktyczny kontekst uczenia znajduje swoje odzwierciedlenie w opracowaniach zawierających propozycje podniesienia skuteczności nauczania-uczenia się. Znakomitym tego przykładem jest praca Janusza Gniteckiego *Supernauczanie*, która ukazała się w 1997 roku i wychodzi naprzeciw oczekiwaniom teorii i praktyki edukacyjnej. Jest użyteczna praktycznie i bogato ilustrowana przykładami rozwiązań programowo-metodycznych, niestety słabo wykorzystywana i zapomniana. Bardzo często korzystamy z publikacji anglojęzycznych, popularnych podręczników dydaktyki zawierających bogate wiadomości o tym, jak uczyć się nauczać Innych<sup>107</sup>. Autorzy zagraniczni specjalizują się w opracowywaniu najefektywniejszych metod szybkiego uczenia się. W roku 2000 na naszym rynku wydawniczym pojawił się światowy bestseller *Rewolucja w uczeniu się* będący przeglądem najważniejszych odkryć i koncepcji, które nadają kształt edukacji w dwudziestym pierwszym wieku. Wiele publikacji ma charakter typowych poradników nieodwołujących się do teorii naukowych, a jedynie prezentujących przykłady, np. metod aktywizujących nauczanie, dzięki którym kształcenie stanie się nie tylko owocne, ale będzie satysfakcjonujące i przyjemne<sup>108</sup>. Książki tego typu to swoiste przewodniki – pokazują/dają/przybliżają praktyczne sposoby szybkiego i sprawnego myślenia, sprawnego przyswajania wiedzy, opanowania języków obcych.

<sup>105</sup> E. Wegner, *Communities of Practice*, cyt. wyd., s. 4–5. Por. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, cyt. wyd., s. 150–151.

<sup>106</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, cyt. wyd., s. 212.

<sup>107</sup> Popularny w Stanach Zjednoczonych akademicki podręcznik dydaktyki opracowany przez praktyka kształcenia nauczycieli: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, cyt. wyd.

<sup>108</sup> M. Silberman, *Uczymy się uczyć*, przekład J. Rybski, Gdańsk 2005, GWP.

Edukacja – jak zauważa T. Hejnicka-Bezwińska – jest jednym z najstarszych typów społecznej praktyki<sup>109</sup>. Jest ona związana z innymi formami działalności społecznej ludzi. „Zmiany w społecznej praktyce uczenia się mają charakter odroczony w stosunku do recepcji nowych idei i zmian zarejestrowanych jako odkrycia naukowe w układzie teoretycznym współczesnych dyscyplin naukowych. Praktyka zawierająca elementy nowego układu ideologicznego i teoretycznego może być określona za pomocą pedagogii w tym znaczeniu, które jej nadał B. Berstein”<sup>110</sup>.

Z. Kwieciński, nawiązując do prac późnego B. Bersteina, wprowadził do współczesnych dyskursów edukacyjnych w Polsce kategorię „pedagogii” jako trajektorii całozyciowego uczenia się. Autor, tłumacząc Bersteina, pisze: „Pedagogia jest stałym procesem, poprzez który jednostka przyswaja sobie nowe formy (lub rozwija dotychczas istniejące formy) postępowania, wiedzy, umiejętności i kryteria ich oceny – od kogoś (lub czegoś), kogo uznaje za stosownego ich dostarczyciela (przekaziciela) i ewaluatora, stosownego tak z punktu widzenia przyswajającego lub innej osoby (instytucji), czyli obydwu naraz”<sup>111</sup>. Pedagogia tak rozumiana odnosi się, podobnie jak uczenie się lub kształcenie się, do jednostki, ucznia lub nauczyciela. Wskazując na normy działań na poziomie instytucjonalnym, B. Berstein wymienia: „Prawo do podnoszenia indywidualnych kompetencji (rozwój osobowości, rozumności, uspołecznienia, dobrobytu, umiejętności krytycznego rozumowania do otwierania nowych możliwości); prawo do włączania się społecznego, intelektualnego, kulturalnego i osobistego, prawo do uczestnictwa [...] odnoszonego do działań praktycznych, do uzyskiwanych efektów”<sup>112</sup>.

A. Giddens<sup>113</sup> twierdzi, że ostatecznym substratem życia społecznego są nieustannie dziejące się „praktyki społeczne”, poprzez które dokonuje się reprodukcja, ale i transformacja społeczeństwa, podtrzymywana jest jego ciągłość, ale też wprowadzana zmiana społeczna. Umiejscowione w czasie i przestrzeni

<sup>109</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, cyt. wyd., s. 170.

<sup>110</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, cyt. wyd., s. 135.

<sup>111</sup> Podają za: Z. Kwieciński, *Nabywanie wiedzy a kształtowanie tożsamości w pracach późnego Basila Bersteina – zachęta do lektury i dyskusji*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Cieszyn–Warszawa 2006, Uniwersytet Śląski, WSP ZNP w Warszawie, s. 20. Źródło: B. Berstein, *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Boston 2000, Routledge and Kegan Paul, s. 78.

<sup>112</sup> Podają za: Z. Kwieciński, *Nabywanie wiedzy a kształtowanie tożsamości w pracach późnego Basila Bersteina – zachęta do lektury i dyskusji*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Teorie i modele badań międzykulturowych*, cyt. wyd., s. 21.

<sup>113</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, cyt. wyd.



praktyki społeczne traktowane powinny być jako podstawa konstytuowania się zarówno podmiotu, jak i przedmiotu.

Z. Kwieciński stoi na stanowisku, iż: „Praktyka edukacyjna przystosowuje się do zadań, wymagań i oczekiwań jej politycznego, gospodarczego, kulturowego i społecznego otoczenia oraz stara się swoje otoczenie naprawiać, uzdrawiać, ulepszać i doskonalić przez umożliwienie ludziom zrozumienia i przyswojenia zasad, norm oraz pozyskania przez nich kompetencji do działania. [...] Pedagogika jako nauka może i powinna być formą społecznego i kulturowego krytycyzmu. Musi ona podjąć wyzwania praktyki społecznej. Musi tym bardziej, im trudniej nam zrozumieć samą rzeczywistość [...] nie możemy uciec od wyzwań praktyki pogrążonej w kryzysie”<sup>114</sup>.

Wskazując na współczesne wzory uczenia się i odpowiadające im strategie nauczania i ich zaplecze teoretyczne, można przywołać ustalenia Bogusławy Doroty Gołębniak<sup>115</sup>: wzory behawioralne uczenia się i nauczania (uczenie się pod wpływem bodźców, odwołania do teorii warunkowania B. F. Skinnera, E. L. Thorndike’a); wzory procesualno-poznawcze uczenia się i nauczania (uczenie się jest rozumiane jako konstruowanie i rekonstruowanie wiedzy w toku nabywania doświadczeń, gromadzenia danych i informacji (odwołania do teorii J. Piageta, badania nad konstruowaniem wiedzy w szkole D. Klus-Stańska, 2000); wzory synergetycznego uczenia się i nauczania (uczenie się jako tworzenie wspólnoty osób uczących się – strategia nauczania odwołuje się do teorii symbolicznego interakcjonizmu Meada; teorii wymiany społecznej Thibauta i Kelleya, psychologicznych teorii grupy – Oyster<sup>116</sup>); wzory całościowego uczenia się i nauczania – uczenie się jest tu rozumiane jako formowanie „indywidualum”, a nauczanie jako wspieranie podmiotowego istnienia i funkcjonowania człowieka, budowanie jego tożsamości autonomicznej (odwołania do teorii Eriksona).

W tym opracowaniu przyjmuję, że uczenie się wyznacza ramy i kierunki dla współczesnych badań nad edukacją międzykulturową jako praktyką społeczną.

W perspektywie poznawczej współczesnej pedagogiki ogólnej (kognitywizm – konstruktywizm) przyjmuję, że najważniejszą formą kapitału społecznego jest gotowość ludzi do działania – uczenia się.

<sup>114</sup> Z. Kwieciński, *Miedzy patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejściu stuleci*, w: A. Nalaskowski, R. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, cyt. wyd., s. 15–16.

<sup>115</sup> B. D. Gołębniak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2004, WN PWN, s. 172–187.

<sup>116</sup> C. K. Oyster, *Grupy*, tłum. A. Bezwińska-Walerjan. Poznań 2002, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Przyjęcie perspektywy społecznego konstrukcjonizmu pozwala spojrzeć na edukację międzykulturową jako na dynamiczną, transkulturową strategię nauczania-uczenia się<sup>117</sup>.

Uczenie się międzykulturowe sytuuje się między etyką (*etics*), tymi aspektami życia, które mają charakter niezmiennych, mimo różnic kulturowych (prawdy i zasady uniwersalne, ponadkulturowe), a emiką (*emics*), tymi aspektami życia, które wydają się zmienne w zależności od kultury (prawdy i zasady specyficzne kulturowo)<sup>118</sup>.

Niezbędną podstawą ludzkiego uczenia się kulturowego jest zdolność jednostki do rozumienia innych członków własnego gatunku<sup>119</sup>.

Definicyjne ujęcia edukacji międzykulturowej (T. Lewowickiego, J. Nikitorowicza) nie wprost mówią o uczeniu się, ale o kształtowaniu tożsamości, które jest niekwestionowanym celem edukacji. Ale właśnie stawanie się tożsamości dokonuje się poprzez uczenie się, za pośrednictwem uczenia się. Rozwój osobowy następuje w toku uczenia się, które przecież jest naturalną czynnością każdego człowieka. A jego wspomaganie odbywa się w toku nauczania.

Jeden z wzorców uczenia się (całościowy wzorzec uczenia się opisywany przez B. D. Gołębiak<sup>120</sup>), to właśnie strategia wspierania rozwoju osobowego ucznia przez nauczyciela wyznaczona zdolnością do koncentrowania się w pracy z uczniem nie na przedmiocie nauczania, ale na relacjach ułatwiających zrozumienie siebie.

Poszukując skutecznych sposobów uczenia się w relacjach międzyludzkich i nauczania, pragnę bliżej przyjrzeć się kwestii uczenia się od Innych/drugich, uczenia się w relacjach międzyludzkich i nauczania Innych w odniesieniu do pracy nauczyciela, który ma nauczać, kierować procesem uczenia się dzieci, a każde dziecko jest inne, biorąc pod uwagę różnice indywidualne, wszelkie, nie tylko kulturowe.

Uczenie się międzykulturowe, tak jak pisze się o nim i jak funkcjonuje w kontekście edukacji międzykulturowej, nie jest oparte na teoriach pedagogicznych i ma słabe umocowanie w pedagogice. Autorzy modeli uczenia się międzykul-

<sup>117</sup> Szeroko przedstawiam ten problem w opracowaniu: A. Szczurek-Boruta, *Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teoriopoznawcze w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Warszawa–Toruń 2010, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 44–68.

<sup>118</sup> D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, przekład A. Niwak, Gdańsk 2007, GWP, s. 38.

<sup>119</sup> M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa 2002, PIW, s. 12–13.

<sup>120</sup> B. D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, cyt. wyd., s. 185–187.

turowego odwołują się m.in. do teorii z zakresu nauk o kulturze (definicja kultury Alexandra Thomasa, góra lodowa kultury), psychologii międzykulturowej (Harry C. Triandis, Paweł Boski<sup>121</sup>), modelu wrażliwości międzykulturowej Milтона Benneta<sup>122</sup>, koncepcji standardów kulturowych A. Thomasa<sup>123</sup>. I tu powtórzę za T. Hejnicką-Bezwińską, że: „Pedagogika przez dziesięciolecia była obszarem zawłaszczania tradycyjnych sensów i znaczeń kultury symbolicznej”<sup>124</sup>. Tak jest i w tym przypadku.

Proponuję spojrzeć na edukację międzykulturową jako na swoistą wielowymiarową strategię nauczania-uczenia się wprowadzania do udziału w osiągniętym dorobku kulturowym i wychodzenia poza własną kulturę. Strategia ta – jako ogólna filozofia nauczania – powinna obejmować uniwersalne wartości, na których opiera się funkcjonowanie systemu oświatowego (podmiotowość, godność, szacunek, sprawiedliwość, zaufanie, lojalność i inne), własną koncepcję, założenia pedagogicznej szkoły myślenia, sprzyjać rozwijaniu aktywności strategicznej<sup>125</sup> reprezentantów odmiennych kultur.

Ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, konstruują własną wiedzę, wykorzystują wiedzę już posiadaną. Uczenie się z takiej perspektywy jest samoregulacyjnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz. Edukacja międzykulturowa nadaje w nauczaniu i w wychowaniu rangę i znaczenie pierwszym doświadczeniom jednostki, traktuje je jako warunek podstawowy w kształtowaniu się tożsamości jednostki. Proces „sięgania wstecz do wcześniejszych do-

<sup>121</sup> Zob. P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik z psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009, WN PWN.

<sup>122</sup> Model wrażliwości międzykulturowej Milтона Benneta opisany w znakomitym podręczniku psychologii międzykulturowej. Zob. P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik z psychologii międzykulturowej*, cyt. wyd., s. 567–575.

<sup>123</sup> Koncepcja standardów kulturowych niemieckiego psychologa Alexandra Thomasa rozwijana w latach 1993, 2002, 2003 stała się podstawą treningu kompetencji kulturowych. Jej podstawę stanowią następujące założenia: 1. standardy kulturowe SK są procesami percepcji, myślenia i działania; 2. zachowania własne i innych są oceniane i regulowane zgodnie z tymi centralnymi SK; 3. centralne SK regulują szerokie obszary myśli – ewaluacji – działania; 4. w indywidualnym i grupowym użyciu SK dla regulacji zachowania może przejawiać się pewien stopień tolerancji; 5. sposoby postępowania, jakie wykraczają poza SK, są odrzucane i potępiane. Standardy kulturowe stanowią teoretyczno-metodologiczną podstawę procesu treningowego, który prowadzi sam autor i uczniowie w niemieckich i międzynarodowych korporacjach biznesowych.

<sup>124</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, cyt. wyd., s. 23.

<sup>125</sup> Dotyczy to strategii poznawczych, które polegają na działaniach na materiale będącym przedmiotem uczenia się i prowadzą do jego przyswojenia oraz strategii metapoznawczych, których rolą jest kontrola, monitorowanie oraz regulacja strategii poznawczych i afektywnych.

świadczeń” stanowi, w ujęciu A. Giddensa<sup>126</sup>, część refleksyjnej mobilizacji tożsamości, przy czym samo nauczanie podlega refleksyjnej modyfikacji ze względu na postępy poznania naukowego.

Posługiwanie się pojęciem uczenia się w tym opracowaniu wynika ze szczególnej roli, jaką przypisuje się mu w postrzeganiu i rozpatrywaniu problematyki nauczania, kształcenia, wychowania, edukacji, w tym edukacji międzykulturowej, opieki, pracy społecznej, socjalnej, profilaktyki<sup>127</sup>.

Uczenie się jest w stosunku do uczenia, nauczania, kształcenia, edukacji działaniem podstawowym<sup>128</sup>, ponieważ inne działania podejmowane są w celu stworzenia warunków do jego wystąpienia.

Działania edukacyjne tworzące warunki do konstruowania tożsamości, uczenia się w bezpośrednim kontakcie z inną kulturą i jej reprezentantami można projektować, odwołując się np. do koncepcji uczenia się międzykulturowego opracowanych przez Gerharda Wintera<sup>129</sup>, a także Haralda Groscha i Wolfa Rainera Leenena<sup>130</sup>.

---

<sup>126</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, cyt. wyd., s. 48.

<sup>127</sup> Uczenie się, w szerokim znaczeniu, „to proces, w wyniku którego powstają u objętych nim osób nowe formy zachowania lub zmieniają się formy wcześniej nabyte; w węższym, często stosowanym przez pedagogów – proces zamierzonego nabywania określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego lub/i pośredniego poznawania rzeczywistości, przy czym czynnikami wywołującymi ów proces oraz rozstrzygającymi o jego efektach są: aktywność własna jednostki, dostatecznie silna motywacja, wewnętrzna i zewnętrzna, a także zdolności uczącego się podmiotu”. Por. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, cyt. wyd., s. 184.

<sup>128</sup> Zob.: T. Pszczołowski, *Mala encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, Ossolineum, s. 58; W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, cyt. wyd.; T. Kotarbiński, *Szkice praktyczne*, cyt. wyd.; E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*. Podręcznik akademicki, t. 1, Warszawa 2007, WN PWN, s. 77–110; M. Winkler, *Pedagogika społeczna*, cyt. wyd.

<sup>129</sup> Koncepcja uczenia się międzykulturowego G. Wintera opisana przez B. Śliwerskiego. Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika międzykulturowa w Niemczech*, w: T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 189.

<sup>130</sup> Zob. fazy uczenia się międzykulturowego opracowane przez Haralda Groscha i Wolfa Rainera Leenena, *Steps of Intercultural Learning*, <http://www.learningmigration.com/files/report/1/GironaConfReport.pdf> (25.07.2012). Uczenie się międzykulturowe – pakiet szkoleniowy wydany przez Radę Europy na temat uczenia się międzykulturowego, zawierający nie tylko informacje teoretyczne, ale także propozycje ćwiczeń do wykorzystania podczas pracy z młodzieżą i młodymi dorosłymi. S. Martinelli (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Strasburg 2000, publikacja dostępna: [http://galeriatolerancji.org.pl/pliki/Tkit\\_uczenie\\_sie\\_miedzykulturowe.pdf](http://galeriatolerancji.org.pl/pliki/Tkit_uczenie_sie_miedzykulturowe.pdf) (25.07.2012); <http://www.mlodziez.org.pl/publikacje/uczenie-sie-miedzykulturowe-pakiet-szkoleniowy-4> (25.07.2012).

G. Winter w procesie międzykulturowego uczenia się wyróżnia cztery stadia: „1. poszerzanie wiedzy o obcej kulturze; 2. rozpoznawanie struktur myślenia partnera/osoby z innej kultury; 3. nabywanie kompetencji międzykulturowego działania; 4. edukacji międzykulturowego uczenia się – najwyższy poziom osiągnięć w procesie międzykulturowego uczenia się, obejmujący umiejętność opanowania ogólnych zasad i reguł, które umożliwiają jednostce zorientowanie w bardzo zróżnicowanych uwarunkowaniach kulturowych i przyjęcie adekwatnych dla tej kultury zachowań”<sup>131</sup>.

Harald Grosch i Wolf Rainer Leenen wskazują na siedem faz tego procesu: 1. poznać i zaakceptować swoją kulturę; 2. zdać sobie sprawę z odmienności innych kultur bez ich oceniania; 3. pogłębiać świadomość i wiedzę własnej kultury; 4. poszerzać horyzonty własnej kultury oraz zdobywać kryteria pozwalające identyfikować inne kultury; 5. pogłębiać zrozumienie i szacunek dla innych kultur oraz obalać stereotypy; 6. poszerzać własne kompetencje kulturowe oraz zdolności do elastycznego reagowania na zasady obowiązujące w innych kulturach; 7. utrzymywać pozytywne relacje w obrębie własnej i w stosunku do innych kultur<sup>132</sup>.

Podjęcie konstruktywistyczne zastosowane w tym przypadku akcentuje m.in.: sytuacyjne uczenie się (uczenie się jest zależne od kontekstu); społeczny kontekst wiedzy (uczący się tworzą i weryfikują swoje konstrukty w dialogu z innymi jednostkami i społeczeństwem); współpracę (warunek zaistnienia dyskusji ustalającej konsensus i weryfikację wiedzy). Implikuje daleko sięgającą zmianę w rozumieniu uczenia się ujętego w sformalizowane ramy. Uczenie się jest złożonym, dynamicznym procesem uruchamiającym aktywne przetwarzanie<sup>133</sup>. Dynamiczna natura uczenia się czyni wręcz niemożliwym dokładne określenie granic wiedzy i sposobów jej eksploracji.

Założenia konstruktywizmu skłaniają pedagogów międzykulturowych do tworzenia teorii nauczania, zwrócenia uwagi na strategię działania, nauczania i uczenia się, na to czy i jak uczeń (reprezentant odmiennej kultury) konstruuje własną wiedzę o sobie i tym, co go otacza. Konstruktywizm – jak zauważa

<sup>131</sup> Podaję za B. Śliwerski, *Pedagogika międzykulturowa w Niemczech*, w: T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, cyt. wyd., s. 189.

<sup>132</sup> Zob.: H. Grosch, W. R. Leenen, *Steps of Intercultural Learning*, <http://www.learningmigration.com/files/report/1/GironaConfReport.pdf> (25.07.2012); S. Martinelli (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Strasburg 2000, publikacja dostępna na: [http://www.galeriatolerancji.org.pl/pliki/Tkit\\_uczenie\\_sie\\_miedzykulturowe.pdf](http://www.galeriatolerancji.org.pl/pliki/Tkit_uczenie_sie_miedzykulturowe.pdf) (25.07.2012); <http://www.mlodziez.org.pl/publikacje/uczenie-sie-miedzykulturowe-pakiet-szkoleniowy-4> (25.07.2012).

<sup>133</sup> J. G. Brooks, M. G. Brooks, *In Search of Understanding, The Case of Constructivist Classrooms*, Alexandria 1999, ASCD.

S. Mieszalski<sup>134</sup> – „stwarza napięcie pomiędzy dążeniem nauczyciela do nauczania tego, co prawdziwe, a innym jego dążeniem – by uczniowie konstruowali własną wiedzę o świecie”. Kenneth J. Gergen<sup>135</sup> wskazuje na to, że istnieją dwa sposoby zmieniania się człowieka. Należy nie tylko „wiedzieć, że”, ale i „wiedzieć jak”. O efektach uczenia się w znacznej mierze decyduje zatem przejawiana przez jednostki aktywność strategiczna<sup>136</sup>. Uczenie się to proces konstruowania wiedzy przez uczącego się za pomocą strategii uczenia się, czyli sposobów radzenia sobie z materiałem i sytuacjami uczenia się.

Dobre przykłady działań edukacyjnych, tworzących warunki do uczenia się międzykulturowego, przywołuję w kilku wcześniejszych tekstach<sup>137</sup>. Wysuwam tam dwie tezy: nieustanne uczenie się w kontaktach międzyludzkich i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innością, to istotne warunki nie tylko do kształtowania się tożsamości ludzi świadomych siebie, swoich możliwości, ale i warunki integracji społecznej; oraz nauczanie dwujęzyczne, jako jedna z najbardziej innowacyjnych form nauczania języka obcego, jest wyrazem praktycznej realizacji podejścia międzykulturowego.

Uczenie się kultury zmienia i przebudowuje czynności psychiczne jednostki. Rozwój psychiczny jednostki polega na tym, iż to kultura dostarcza narzędzi symbolicznych, niezbędnych do opracowywania i strukturyzacji (restrukturyzacji) doświadczenia indywidualnego<sup>138</sup>. Kultura kształtuje i przenika wszystkie komponenty środowiska człowieka, w interakcji z którymi jego psychika kształtuje się, rozwija i funkcjonuje.

Warto uświadomić sobie fakt, że do uczenia się międzykulturowego dochodzi podczas bezpośrednich kontaktów z reprezentantami innych, odrębnych kultur, wyznań; także w relacjach z osobami niepełnosprawnymi, osobami ży-

---

<sup>134</sup> S. Mieszalski, *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstrukttywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4, s. 22.

<sup>135</sup> K. J. Gergen, D. Keith (red.), *The Social Construction of the Person*, New York 1985, Springer; K. J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, tłum. M. Marody, Warszawa 2009, WN PWN. Tytuł oryginału: *The Saturated Self, Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, New York 2001, 2nd ed., Basic Books.

<sup>136</sup> E. Czerniawska, *Aktywność strategiczna: zależna czy niezależna od dziedziny wiedzy/przedmiotu nauczania?*, „Ruch Pedagogiczny” 2003, nr 3–4.

<sup>137</sup> Zob.: A. Szczurek-Boruta, *Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4; też, *Uczenie się i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innym człowiekiem – warunki kształtowania się tożsamości i integracji społecznej*, cyt. wyd., s. 158–173; też, *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XXI, J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki (red.), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej*, Białystok 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 155–169.

<sup>138</sup> R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, cyt. wyd.

jącymi na marginesie społecznym czy dotkniętymi biedą. W przeciwieństwie do tradycyjnego uczenia „z zewnątrz” czy też „z góry” uczenie międzykulturowe pozwala uczyć „do środka”, czyli od innych i z innymi.

Zmiana technologiczna, wielość teorii i ujęć, ogólne zamieszanie w sferze naukowej ma oczywiste głębokie implikacje dla pojmowania tożsamości. Ludzie coraz częściej żyją i doświadczają szoku dyslokacji, dylematów tożsamości związanych z nowo otwartymi perspektywami. W zgiełku codziennego życia następuje transformacja doświadczeń z Ja i z Innymi. Jak zatem przygotować ludzi do związanych z taką sytuacją rozterek intelektualnych i napięć emocjonalnych? Pomocne może być w tym względzie uczenie się międzykulturowe, które jest immanentną własnością życia jednostki i grupy społecznej. Z istoty uczenia się, a także wynikających z niego strukturalnych i funkcjonalnych właściwości można wyprowadzić zasady konstruowania systemów edukacji, warunki ich optymalnego funkcjonowania, a w końcu zaprojektować sam system.

Uczenie się międzykulturowe to uczenie się o tym, jak postrzegamy siebie i Innych ludzi, naszych znajomych, przyjaciół oraz tego, jak razem działamy. Dotyczy także więzi, jakie możemy stworzyć między sobą, a wszystko to po to, by nieustannie kreować własną tożsamość, promować równość, tolerancję i integrację.

## Konkluzje

Przesunięcie zainteresowań pedagogiki z obszaru wyznaczonego przez nauczanie ku problematyce uczenia się (T. Hejnicka-Bezwińska) kieruje uwagę na doświadczenia. W znaczeniu pedagogicznym wiedza, umiejętności i nawyki nabywane w trakcie trwających przez całe życie kontaktów ze światem zewnętrznym i odwrotnie – z oddziaływaniami człowieka na ten świat – rozpatruje się w odniesieniu do osobistych doświadczeń, którym jednostka nadaje znaczenie i interpretuje w kontekście swej historii życia (Cz. Kupisiewicz). Ich odczytanie i uwzględnienie w procesie edukacji pozostaje w związku z określoną koncepcją antropologiczną i aksjologiczną. Rozumiejące doświadczenie w relacjach międzyludzkich jest podstawą funkcjonowania uczącego się społeczeństwa, społeczeństwa wielokulturowego, pełnego różnicowań, sprzeczności i porównywania się z Innymi. Doświadczenia wiąże się z rozwojem (proces organizowania indywidualnego doświadczenia). Są one wynikiem zderzenia czynnika świadomego Ja ze sferą nieświadomości: indywidualną, społeczno-kulturową oraz transcendentną (psychologia kultury).

Edukacja sprzyjająca rozwojowi powinna tworzyć warunki do gromadzenia, opracowywania (proces strukturyzacji i restrukturyzacji) i organizowania doświadczeń w pożądanym kierunku.

Idea całościowego uczenia się w kontekście życia codziennego zyskuje na znaczeniu. Podobnie jak istotne dla niej elementy środowiska edukacyjnego, które uczestniczą w konstruowaniu nowej wiedzy.

Doświadczenie ma znaczenie pedagogiczne. „Jest procesem, poprzez który my, jako istoty ludzkie, indywidualnie i zbiorowo, świadomie opanowujemy rzeczywistość, nasze rozumienie tej rzeczywistości oraz kształtujemy stosunek do niej”<sup>139</sup>. Jest wytworem indywidualnego uczenia się w oparciu o udział w praktykach życia codziennego.

Albert Victor Kelly twierdzi, że: „Edukacja musi się stać sprawą wzrostu i rozwoju poprzez doświadczenie, a ramy programu nauczania tworzyć trzeba w kategoriach zasad i procesów, „obszarów doświadczenia” – doświadczeń, które mogą wspierać ten wzrost i rozwój, lecz nie poprzez zasoby starzejącej się wiedzy, którą trzeba przyswoić, a więc rozumianych w kategoriach procesu, a nie zbioru treści. Uczących się trzeba wspomóc w rozwoju ich własnej wiedzy, rozumienia i przede wszystkim wartości”<sup>140</sup>.

Dyskurs jest podstawowym narzędziem kategoryzacji i porządkowania ludzkiego doświadczenia. Wymiar poznawczy jest jego kluczowym wymiarem. Poznawane treści są podstawą tożsamości uczestników edukacji i konstytuują stosunki społeczne. W ten sposób edukacja formalna ustanawia ludzkie biografie i kreuje adekwatne do nich światy życia. Uczenie się z doświadczenia postrzegane może być jako alternatywa edukacyjna utożsamiana z wolnością i poznawczą niezależnością.

Dostrzega się anachroniczność i bezradność tradycyjnych instytucji edukacji nastawionych na transmisję wiedzy. Środowiskiem edukacyjnym i rozwojowym stają się instytucje społeczne. Uczenie się ludzi może mieć miejsce tylko w uczącym się i rozwijającym się otoczeniu, gdzie jednostka samodzielnie konstruuje wiedzę przy wykorzystaniu różnych źródeł dostępnych informacji. W myśl idei elastyczności (ustawiczność reform instytucjonalnych; konieczność podnoszenia kwalifikacji, rekwalifikacji i dekwalfikacji; delegowania w dół odpowie-

<sup>139</sup> H. Salling Olesen, *Adult Education and Everyday Life*, Adult Education Research Group. Roskilde 1989, s. 6–7. Podaje za: H. Salling Olesen, *Podmiot uczący się i „historia życia” – jakościowe podejście do badań nad uczeniem się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 2 (26), s. 48.

<sup>140</sup> A. Vic Kelly, *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*, w: Z. Kwieciński (red.), „Nieobecne Dyskursy” *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Toruń 1997, cz. V, s. 140–141.



działności przy umiejscowieniu kontroli politycznej wewnątrz systemu (Crowther, Martin<sup>141</sup>), nie bez znaczenia jest aktywność własna – z jednej strony duża swoboda, z drugiej odpowiedzialność i samodzielność radzenia sobie, rzucenie na głęboką wodę; elastyczność jest potrzebna, ale wcześniej musi być pewien kanon, struktura, która orientuje własne poszukiwania.

Uczenie się jest procesem aktywnym zarówno na etapie gromadzenia danych informacji i wiedzy, jak i na etapie kodowania, przekształcania i wytwarzania nowej wiedzy. Pozwala jednostce na dokonywanie odkryć, ale także wychodzenie poza dostarczone informacje, służy zmianie i doskonaleniu jej struktur poznawczych.

Uczenie należy rozpatrywać w sytuacyjnym i kulturowym kontekście. Jego podstawą jest zdolność jednostki do rozumienia Innych jako istot takich jak ona, mających takie samo życie wewnętrzne, ale jednocześnie mających różne konstrukty dotyczące ich własnego Ja. Człowieka można zrozumieć tylko w kontekście tworzonej przez niego kultury.

---

<sup>141</sup> J. Crowther, I. Martin, *Is There Any Space for 'Really Useful Knowledge' in Knowledge Society?*, w: A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen, L. West (eds.), *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*, Wrocław 2005, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, s. 445. Podaję za M. Małewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, cyt. wyd.

## ROZDZIAŁ 3

### Założenia metodologiczne badań własnych

#### 3.1. Problematyka badawcza

Celem prowadzonych do tej pory rozważań było wsłuchanie się w różne modele pedagogicznego myślenia o środowiskach zróżnicowanych kulturowo i uczeniu się, ich zrozumienie i odniesienie do własnych działań badawczych stanowiących próbę powrotu do dialektycznych koncepcji rozwoju i kształcenia, mających już swoją tradycję.

Dzisiejsza pedagogika prezentuje się jako pole wielu indywidualnych wypowiedzi, przywiązanych poznawczo i emocjonalnie do własnych punktów widzenia, niezważających na całość, w której żyjemy, myślicieli żyjących obok innych, ustosunkowanych do nich częściej z krytycznym niż negocjacyjnym zamiarem.

Biorąc pod uwagę złożoność procesów edukacji przebiegających w warunkach zmieniających się układów społeczno-cywilizacyjnych, podjęłam próbę przywołania teorii, które pozwoliłyby, w jakiejś mierze, wyjaśnić ten proces. Odwołując się do wielu teorii i koncepcji (m.in. teorii społecznego uczenia się E. Wengera, koncepcji całościowego uczenia się K. Illerisa, podejścia kognitywnego), za wiodące przyjąłam orientację społecznej psychologii rozwoju oraz podejście konstruktywistyczne, które razem z kategorią pojęciową doświadczenia społecznego stanowią główną konstrukcję teoretyczną.

Istotną rolę w zrozumieniu współczesnej edukacji (przez edukację, za Z. Kwiecińskim<sup>1</sup>, rozumiem zarówno praktykę społecznych działań, jak i myślenie o niej oraz jej badania) może spełnić koncepcja zadań rozwojowych Roberta Havighursta. Może stać się ona podstawą do rozumienia, wyjaśniania, a także projektowania działań edukacyjnych na rzecz wspierania jednostki w kształtowaniu jej gotowości do uczenia się. Pedagogika, posługująca się kategorią zadania

---

<sup>1</sup> Z. Kwieciński, *Tożsamość i rozwój młodzieży a edukacja*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej. Teraźniejszość młodego pokolenia, Wrocław 2000, numer specjalny, TWP DSWE.

jako narzędziem służącym do opisu i wyjaśniania procesu rozwoju indywidualnego/kształtowania się tożsamości, rozwoju zawodowego kandydatów na nauczycieli, wpisuje się w podwójną wizję świata – racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej.

Działalność edukacyjna – jak zakłada się w tej pracy – jest swoistym działaniem na pograniczu; działa w sferze między (wolnością i przymusem, wiedzą i władzą, naturą i kulturą, asymilacją i transgresją, stałością i zmianą), działa w obszarze „przejsć” i zmian”, pomiędzy lepiej czy gorzej określonymi obszarami racjonalności (adaptacyjnej, emancypacyjnej)<sup>2</sup>.

Tak pojmowana edukacja wpisuje się m.in. w paradygmat dyskursu, obecny w tradycji m.in. Szkoły Frankfurckiej (zgodnie z ideami Jürgena Habermasa podstawowym wymiarem polityki jest etyka dyskursu<sup>3</sup>) oraz w paradygmat współistnienia obecny w edukacji międzykulturowej (wg J. Nikitorowicza szkoła jest postrzegana jako miejsce spotkania kultur, jako teren, na którym są eksponowane i analizowane różnice pomiędzy kulturami, ale i teren, na którym dochodzi do integracji)<sup>4</sup>. Przywoływana etyka dyskursu J. Habermasa (zważywszy na rolę, jaką w ujęciu tego autora pełni konsens jako docelowy akt politycznej stabilizacji społeczeństwa) jest spójna z dialektyczną wizją rozwoju.

Zamysłem podjętych poczynąń badawczych jest także ukazanie pedagogicznie ważnych, wybranych elementów konstrukttywizmu oraz powodów, które dla pedagogiki są ważne, by przywoływać ten model myślenia jako płaszczyznę do wyjaśniania, myślenia o i udoskonalania teorii edukacyjnej. Płodność tego zbioru koncepcji i twierdzeń odsłania się przede wszystkim w próbach przekroczenia dotychczasowych paradygmatów myślenia o relacjach człowieka z jego światem zewnętrznym i wewnętrznym oraz z jego kulturą. Perspektywa ta pozwala na nowo poddać refleksji intencję sprzyjania rozwojowi. To, że pedagogika ma sprzyjać rozwojowi, to szczytne i jasne zadanie, choć nigdy do końca nie jest wyraźnie eksponowane, jak ta rozwojowość ma być realizowana. Konstrukttywizm wyraźnie akcentuje aktywność jednostki.

---

<sup>2</sup> Kategoria dwoistości w różnych wymiarach jednostkowego, społecznego i instytucjonalnego przebiegu procesu wychowania i kształcenia stanowi przedmiot analiz prowadzonych przez Lecha Witkowskiego w odniesieniu do prac liderów polskiej pedagogiki. L. Witkowski, *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>3</sup> Zob.: J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, wybrał, opracował i posłowiem opatrzył Z. Krasnodębski, wstępem poprzedził S. Rainko, tłum. M. Łukaszewicz, Z. Krasnodębski, Warszawa 1983, WN PWN; J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, cyt. wyd.

<sup>4</sup> Por. m.in. J. Nikitorowicz, *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*, w: T. Pilch (red.), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, cyt. wyd., s. 85–104.

Przyjmując konstruktywistyczne spojrzenie na uczenie się i rozwój jednostki, wyprowadzam z tej orientacji zasady działania pedagogicznego oraz egzemplifikacje dla przygotowania nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości.

Praktyka edukacyjna jest miejscem, gdzie konstruktywizm może być wykorzystywany na różne sposoby w planach i działaniach szkół różnych typów od szkolnictwa wyższego, poprzez ponadgimnazjalne do gimnazjów, szkół podstawowych i placówek przedszkolnych.

Z tej perspektywy jednostki (uczeń i nauczyciel) aktywnie konstruuja swoją wiedzę o świecie, konstruuja siebie/własną tożsamość w relacjach z Innymi. Uczenie się jest procesem całościowym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata. W procesie kształcenia nie tylko uczeń konstruuje swoją wiedzę, ale i nauczyciel, który nieustannie konstruuje wiedzę o nauczaniu Innym<sup>5</sup>.

Konstruktywizm wymusza zajęcie stanowiska w sprawie relacji łączącej uczenie się z nauczaniem. Przyjmuję, że oba procesy są ze sobą powiązane, wzajemnie się warunkują.

Stosując podejście eklektyczne, odwołuję się do koncepcji zadań rozwojowych R. Havighursta, konstruktywizmu, a także do koncepcji edukacji międzykulturowej. Celem tego zabiegu jest stworzenie całościowej spójnej koncepcji służącej wyjaśnianiu i badaniu uczenia się jednostki w wielokulturowej przestrzeni społecznej przez pryzmat doświadczeń.

W kontekście rozważań dotyczących: z jednej strony – naturalnej tendencji rozwojowej do gromadzenia doświadczeń, uczenia się, coraz bardziej wielopłaszczyznowego/wielowymiarowego określania siebie samego i własnych relacji z otoczeniem, co dokonuje się w toku działania; z drugiej zaś – specyfiki sytuacji życiowej, w której te tendencje i dążenia mają się realizować, powstają problemy badawcze, które próbuję podjąć i rozstrzygnąć w tej pracy na gruncie badań empirycznych.

Potrzeba przygotowania do życia w zmieniających się warunkach, nieredukowalność różnic, potrzeba współlistnienia i integracji wymuszają naturalne sytuacje wzajemnego uczenia się. Dostrzeżenie roli transkulturowego uczenia się w pedagogice wiąże się z przyjęciem optyki diagnostycznej leżącej u podstaw pewnego typu zaangażowania w problemy edukacji, a mianowicie kształtowania potrzeb i stylu ich zaspokajania. Drogą do tego prowadzącą jest rozpoznanie potrzeb i wyrosłych na ich gruncie oczekiwań, szans i zagrożeń, by na tej podstawie programować określone strategie działania pedagogicznego, stra-

---

<sup>5</sup> S. Mieszalski, *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4, s. 22.

tegie uczenia się i nauczania odwołujące się do kategorii rozumienia, przeżycia i działania – podstawowych w edukacji do wielokulturowości.

W każdym okresie życia rozwijająca się jednostka podlega zarówno wpływom „natury” (naciski biologiczne odczuwane ze strony zmieniającego się ciała), jak i wpływom „kultury” (naciski społeczne płynące ze strony otoczenia, oczekiwania, wymagania, a także żądania społeczne). Próbuąc sobie radzić z tymi dwojakiego rodzaju naciskami (dwojakiego rodzaju potrzebami – osobistymi, w tym biologicznymi, psychicznymi oraz społecznymi), jednostka wykorzystuje nabyte wcześniej kompetencje. Źródłem tych kompetencji są doświadczenia (szerzej na ten temat: Tyszkowa 1986; Tyszkowa 1988; Trempała 2000)<sup>6</sup>. Istotą rozwoju psychicznego człowieka jest organizowanie i przekształcanie się struktur doświadczenia indywidualnego, gromadzonego i opracowywanego przez jednostkę w wyniku własnej aktywności podejmowanej w interakcji z otoczeniem. Doświadczenie traktowane jest jako materiał rozwoju, a rozwój jako ciąg zmian będących rezultatem organizowania się i przekształcania tego doświadczenia w wyniku włączania nowych doświadczeń oraz dostosowywania aktywności do potrzeb równoważenia (regulowania) stosunków z otaczającym światem<sup>7</sup>. A. Brzezińska, powołując się m.in. na wyniki badań H. R. Schaffera, które pokazują, że rodzaj doświadczenia może wpływać na proces dojrzewania mózgu i innych układów w trakcie procesu rozwoju, przyjmuje za właściwe stanowisko typu „dojrzewanie versus doświadczenie”<sup>8</sup>.

R. Havighurst<sup>9</sup> wielokrotnie opisywał zasadniczy mechanizm realizacji zadań rozwojowych. Jest to mechanizm społecznego uczenia się, czyli uczenia się przez uczestnictwo w sytuacjach życiowych. Podstawą uczenia się jest wiedza. Rozwój w sferze społecznej następuje przez doświadczenie, które jest podstawą konstruowania wiedzy. Jest to wiedza czy doświadczenie wyniesione z okresu poprzedniego, ale także doświadczenie zdobywane w działaniach. W ciągu całego życia człowiek gromadzi doświadczenia, wzbogaca swój bagaż. Poprzez

---

<sup>6</sup> Szerzej na ten temat: M. Tyszkowa, *Cykl życia rodziny a rozwój indywidualny*, w: M. Ziemska (red.), *Spoleczne konsekwencje integracji i dezintegracji rodziny*, t. 2, Warszawa 1986, TW WP; M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, WN PWN; M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia*, w: Tyszkowa M. (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, WN PWN; J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, cyt. wyd.

<sup>7</sup> J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, cyt. wyd., s. 159.

<sup>8</sup> A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, cyt. wyd., s. 122.

<sup>9</sup> R. Havighurst, *Human Development and Education*, New York–London–Toronto 1953, Longmans, Green and CO; R. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, New York 1972, David McKay Company, INC. Pierwsze wydanie w 1948 r.

rozwiązywanie coraz to nowych problemów jednostka się uczy. W miarę upływu czasu pojawiają się bardziej złożone i zaawansowane problemy, których rozwiązanie jest wskaźnikiem pomyślnego realizowania zadań.

Różnice w poziomie opanowywania zadań rozwojowych, gotowości do uczenia się od Innych można wyjaśnić, jak sądzę, istnieniem odrębnych norm wewnątrzgrupowych przekazywanych młodym ludziom w procesie socjalizacji. Znaczenie różnic kulturowych w rozwoju dostrzega psychologia międzykulturowa<sup>10</sup>, na znaczenie uwarunkowań kulturowych w kształtowaniu się światopoglądu, pojawianiu się różnorodnych identyfikacji społecznych będących elementem autoidentyfikacji, wyzwalanu aktywności o charakterze indywidualnym zwraca uwagę T. Lewowicki w Teorii Zachowań Tożsamościowych (I i II obszar TZT). Wiele potrzeb człowieka, w tym przede wszystkim tzw. wyższych, ma pochodzenie społeczno-kulturowe. Kulturowo wyznaczone są także sposoby zaspokajania potrzeb, również biologicznych<sup>11</sup>.

Zasadnicze dla teorii i praktyki oświatowej stają się pytania: Czym jest wiedza o uczeniu się? W jaki sposób można spojrzeć na kategorię doświadczeń w uczeniu się od Innych? W czym wyraża się jej głębszy sens i znaczenie? Jakie konsekwencje wynikają i jakie mogą wynikać z przyjęcia i posługiwania się tą kategorią dla edukacji?

Stawiam tezę o potrzebie identyfikacji przez pedagogów dotąd marginalnej, słabo dostrzeganej kategorii, jaką są doświadczenia w uczeniu się od Innych oraz prowadzenia pogłębianych badań nad ich istotą.

W społeczeństwie nowoczesnym ważne staje się rozwijanie i podtrzymywanie gotowości do ustawicznego uczenia się. Upowszechnienie idei społeczeń-

---

<sup>10</sup> C. H. Triandis, *Psychologia międzykulturowa: rozwój i dokonania*, tłum. A. Bańka, „Przegląd Psychologiczny” 1991, nr 1, t. XXXIV; W. F. Price, R. H. Crapo, *Psychologia w badaniach międzykulturowych. Czy ludzie wszędzie są tacy sami?*, Gdańsk 2003, GWP.

<sup>11</sup> Szersze omówienie koncepcji zachowań tożsamościowych można znaleźć w opracowaniach T. Lewowickiego: T. Lewowicki, *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*, w: M. M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, Wyd. UMK; tenże, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, cyt. wyd. Teoria ta została zastosowana w badaniach prowadzonych w ramach prac awansowych, zarówno doktorskich: J. Suchodolska, *Edukacyjne, społeczno-kulturowe i gospodarcze uwarunkowania tożsamości młodzieży pogranicza polsko-czeskiego*, Opole 2003 (niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem T. Lewowickiego), jak i habilitacyjnych z pedagogiki: E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszy wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk różnicowanych kulturowo*, Katowice 2007, Wyd. UŚ; A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach różnicowanych gospodarczo i kulturowo – studium pedagogiczne*, cyt. wyd.

stwa opartego na wzajemnym szacunku, współpracy jednostek, grup i zbiorowości wiąże się z rozwijaniem gotowości do uczenia się od Innych. Edukacja może przyczynić się do korzystnych zmian postaw, do wprowadzenia dobrych wzorów wspólnego życia ludzi różnych narodowości, kultur, religii. Wychowanie do życia w warunkach wielokulturowości dzieci i młodzieży znajduje zrozumienie i coraz częstszą realizację w praktyce edukacji wielo- i międzykulturowej<sup>12</sup>.

Zmiany dokonujące się we współczesnych społeczeństwach wymuszają nowe spojrzenie na kwestie edukacyjne. W środowisku pedagogów rodzi to pytania o powinności i możliwości edukacji. Perspektywy myślowe, jakie otwierają koncepcje edukacji wielokulturowej (szczegółowo opisane przez Z. Melosika); edukacji międzykulturowej w jej nurcie antropologicznym T. Lewowickiego, J. Nikitorowicza; w perspektywie kulturowego kolonializmu T. Szkudlarka; gotowości do uczenia się – w koncepcji zadań rozwojowych R. Havighursta; konstruktywizmu kognitywnego<sup>13</sup> (prace J. Deweya<sup>14</sup>, J. Piageta<sup>15</sup>, L. S. Wygotskiego<sup>16</sup>); konstruktywizmu pedagogicznego w odniesieniu do konstruowania wiedzy uczniów, związku uczenia się z nauczaniem, kształcenia nauczycieli

<sup>12</sup> Sprawy te opisywane są w publikacjach wydawanych w serii „Edukacja Międzykulturowa”.

<sup>13</sup> Charakterystyka konstruktywizmu zawarta jest w przywoływanych już pracach S. Dylaka, D. Klus-Stańskiej, S. Mieszalskiego, w podręcznikach z dydaktyki, pedagogiki. Zob. także m.in.: S. Juszczak, *Konstruktywizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G–Ł, cyt. wyd., s. 771–783; E. Lorek-Jezińska, T. Siek-Piskozub, K. Więckowska (red.), *Worlds in the Making: Constructivism and Postmodern Knowledge*, cyt. wyd.

<sup>14</sup> Zob.: J. Dewey, *Experience and Education*, New York, 1938, Macmillan; tenże, *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, Warszawa 1988, WN PWN; tenże, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, wstęp B. Suchodolski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972, Ossolineum; tenże, *Moje pedagogiczne credo. Co to jest wychowanie*, w: S. Wołoszyn wybór i opracowanie, *Myśl Pedagogiczna w XX stuleciu. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyd. 2 zmienione, Kielce 1998, Dom Wydawniczy „Strzelec”; tenże, *Szkoła a społeczeństwo*, tłum. R. Czapińska-Muternilchowa, Warszawa 2005, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

<sup>15</sup> J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, tłum. M. Przetacznikowa, Warszawa 1966, WN PWN; tenże, *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1966, WN PWN; tenże, *Science of Education and the Psychology of the Child*, New York 1970, Viking Press; *Psychologia i epistemologia*, tłum. Z. Ziemińska, Warszawa 1977, WN PWN; tenże, *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1981, WN PWN; J. Piaget, B. Inhelder, *Operacje umysłowe i ich rozwój*, tłum. M. Przetacznikowa, w: P. Fraisse, J. Piaget (red.), *Inteligencja*, Warszawa 1967, WN PWN; J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska, Wrocław 1996, Wydawnictwo Siedmiogród.

<sup>16</sup> L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, WN PWN; tenże, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, cyt. wyd.; także Z. Kwieciński, A. Brzezińska (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 6: *Wygotski i z Wygotskim w tle*, Toruń 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

(D. Klus-Stańska, S. Mieszalski, S. Dylak)<sup>17</sup>; konstruktywizmu społecznego (P. L. Berger, T. Luckmann, K. J. Gergen)<sup>18</sup>; psychokulturowe podejście do edukacji J. Brunera zdaje się nieść gotową aparaturę dla analiz w tym zakresie.

Atrakcyjne może okazać się w tym względzie sięgnięcie do konstruktywizmu, który dostarcza ciekawych i ważkich przesłanek do tego, jak uczyć się, jak nauczać i czego nauczać. Jest to orientacja inspirująca dla pedagogów zajmujących się edukacją międzykulturową, którzy stale obcuja z problemami niechęci, nietolerancji, uprzedzeń i stereotypów, poszukują rozwiązań współistnienia, wzajemnego uczenia się od reprezentantów innych kultur, sprawdzają je, by przekonać się, czy osiągnęli wszystko, o co im chodziło<sup>19</sup>.

Konstruktywizm kognitywny i konstruktywizm społeczny, jakkolwiek są różne w swej wymowie, to jednak wskazują na wspólne obszary w opisie procesu nauczania i uczenia się. Postrzega się świat autentycznych artefaktów zakorzenionych (osadzonych) w autentycznych sytuacjach. Uczący się podczas analiz różnych treści konstruują końcowe interpretacje swoich obserwacji, które są w określony sposób odzwierciedleniem ich osobowości. Ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, konstruują własną wiedzę, wykorzystują wiedzę już posiadaną. Uczenie się z takiej perspektywy jest samoregulacyjnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata budowanymi na bazie doświadczeń a docierającymi informacjami z zewnątrz.

Konstruktywistyczny sposób myślenia o uczeniu się i nauczaniu-uczeniu się wychodzenia poza własną kulturę nie jest wolny od wielu ważkich i nader żywotnych problemów, nie chroni też przed wieloma rozterkami. Wręcz przeciwnie, konstruktywizm jest zbiorem koncepcji i twierdzeń traktujących o ograniczeniach ludzkiego poznania, o subiektywizmie poznania, trudnościach w osiągnięciu ostatecznej prawdy oraz o zmienności<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Zob.: D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, cyt. wyd.; też, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, cyt. wyd.; też, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, cyt. wyd., s. 62–73; S. Mieszalski, *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4, s. 15–26; S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, WSP ZNP w Warszawie, s. 63–82.

<sup>18</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, cyt. wyd.; K. J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu społecznym*, cyt. wyd.

<sup>19</sup> Por. A. Szczurek-Boruta, *Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teoriopoznawcze w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, cyt. wyd., s. 44–68.

<sup>20</sup> Na temat ograniczeń konstruktywizmu wypowiadają się przywoływani: S. Dylak, D. Klus-Stańska, S. Mieszalski, a także M. Wendland.



Konstruktywizm jest też krytykowany m.in. za brak rozróżnienia między poznaniem potocznym i naukowym, zaniedbania roli struktur społecznych i ekonomicznych.

Nie jestem zwolennikiem radykalnego konstruktywizmu<sup>21</sup>. Widzę jednak zasadność prowadzenia refleksji nad uczeniem się i nauczaniem z perspektywy konstruktywizmu. Postulaty konstruktywizmu społeczno-kulturowego staram się stosować w odniesieniu do podejmowanego zagadnienia uczenia się i nauczania. Z refleksji tej bowiem wyłaniają się wskazania dla nauczycieli (w tym przypadku kandydatów na nauczycieli) i edukacji nauczycielskiej.

W naukach społecznych dochodzi do redefiniowania świadomości metodologicznej. Kierunek zmian prowadzi od modelu metodologii pozytywistycznej i neopozytywistycznej ku orientacjom, takim jak: fenomenologia, etnografia, interakcjonizm symboliczny, dekonstrukcjonizm czy hermeneutyka, które negują obiektywizm pojęć na rzecz znaczeń przynależnych ludziom uwikłanym w relacje społeczne, własne intencje, refleksje i tradycje kulturowe.

Z inspiracji przemian kulturowych wynika, że w edukacji musimy wychodzić poza myślenie typu scjentyistycznego (kultura, w której żyjemy zatraciła monofoniczność). W wielogłosowym dyskursie kulturowym istotne jest szukanie spójności, harmonii, równowagi. W myśleniu o rzeczywistości społecznej i edukacyjnej istotne i prawomocne jest uznanie i uruchamianie innych (obok metodologii naukowej) racjonalności.

We współczesnym świecie pełnym konfliktów kulturowych, zwalczających się paradygmatów wiedzy, globalnego przepływu ludzi i informacji, różnic ideologicznych i potencjalnych dróg do dialogu trzeba rozwijać zarówno zdolność akceptowania sprzeczności, które są istotną cechą życia, jak i wszechobecną ekologię (ludzie tworzą homeostazę równie ważną jak liberalne otwarcie na Innych).

Wychowanie do życia w warunkach wielokulturowości dzieci i młodzieży znajduje coraz częściej zrozumienie w działaniach edukacyjnych, jednakże jego powodzenie zależy od uczestników uczniów, nauczycieli i rodziców.

W kontekście dotychczasowych własnych dwudziestoletnich poczynań badawczych i doświadczeń w zakresie edukacji wielo- i międzykulturowej pragnę zająć się bliżej kwestią transkulturowego uczenia się – uczenia się poprzez doświadczenia zdobywane w różnych kręgach kulturowych, w kontakcie z Innym/drugim człowiekiem.

Proces wzajemnego uczenia się ma miejsce w edukacji międzykulturowej wówczas, gdy następuje przekraczanie granic własnej kultury i dochodzi do

---

<sup>21</sup> Zob. E. Glasersfeld, *Radikaler Konstruktivismus. Idee, Ergebnisse, Probleme*, Frankfurt 1998, Suhrkamp.

ujawniania własnej kultury reprezentantom innej kultury. Na tym tle istotne wydaje się poznanie doświadczeń społecznych przyszłych nauczycieli, ich stanowiska w kwestii Innego, inności, świadomości i potrzeby uczenia się od Innych i uczenia-nauczania Innych, uwarunkowań ich przygotowania do edukowania wielokulturowych, różnicowanych społecznie klas. Refleksja pedagogiczna, która prowadzona jest w tym opracowaniu, w istocie swej jest refleksją wychodzącą od diagnozy, ale zmierzającą do oceny rozpoznawanej sytuacji, w jej świetle – do wysunięcia postulatów i ostatecznie – podejmowania dyskusji nad konkretnymi rozwiązaniami. W tym przypadku diagnoza jest wynikiem badania. Korzystając z formuły rozważań, diagnoza jest raczej tezą i przemawia za nią szeroko obserwowana praktyka oświatowa i społeczna.

Wychodząc z założenia, że doświadczenia społeczne, potrzeby i wyrosłe na ich gruncie oczekiwania społeczne oparte na wzorcach kulturowych relatywizują gotowość i przejawy transkulturowego uczenia się, badania własne pragnę przeprowadzić w środowiskach odmiennych pod względem zróżnicowania kulturowego, a mianowicie w centrum Polski (środowiska monokulturowe) i na pograniczach (gdzie występuje przenikanie kultur i pewnego rodzaju napięcie wynikające ze wzajemnego przyciągania się i odpychania), w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego. W ten sposób w pracy tej dążę do uchwycenia przynajmniej części zjawisk przez pryzmat ich mikro-, mezo- i makrostrukturalnych uwarunkowań.

W przedsięwzięciu ukazania problematyki gotowości do transkulturowego uczenia się przyszłych nauczycieli przez pryzmat ich doświadczeń, dotychczasowego kształcenia, uwarunkowań kulturowych i społeczno-gospodarczych niezbędna staje się otwartość na przeszłe i teraźniejsze wątki teoretyczne i metody badawcze oraz umiejętność dokonywania spośród nich uzasadnionych wyborów. Wybory te opierają się na kryterium przydatności eksplanacyjnej w odniesieniu do złożonej empirycznej tematyki badawczej.

### 3.2. Cele i zakres badań

Złożoność, wielowymiarowość kategorii uczenia się od Innych kandydatów na nauczycieli, bogactwo i różnorodność czynników ją wyznaczających rodzi trudności empirycznego jej określenia. Procesualne ujęcie kwestii uczenia się, jakie przyjmuję w tej pracy, pozwala na traktowanie jej w aspekcie kształtowania się definicji siebie, możliwych w różnych wymiarach życia jednostki (psychicznym, społecznym, kulturowym), pod wpływem zachodzących przemian społeczno-cywilizacyjnych i ekonomicznych oraz edukacji.

Koncentrowanie się zatem na tym ujęciu osadza uczenie się w kontekście dokonującego się procesu rozwojowego (perspektywa rozwojowa) i procesu zmian społecznych, transformacji (perspektywa zmiany społecznej), w których uczestniczy także szkoła wyższa, oraz w perspektywie konstrukttywizmu.

Problemem do rozwiązania w realizowanym projekcie jest to:

Jak przygotować nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości?

Badania społeczne służą wielu celom. Najczęstszymi i najbardziej użytecznymi są: eksploracja, opis i wyjaśnianie<sup>22</sup>.

Cele poznawcze podjętych poczynąń badawczych opisanych w tym tomie to:

- poszerzenie wiedzy o przyszłych nauczycielach (z centrum i pograniczy Polski, stref zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego), o ich świadomości procesu uczenia się od Innych i uczenia-nauczania Innych;
- poznanie obrazu uczenia się od Innych istniejącego w świadomości badanych;
- poznanie sposobów postrzegania Innego/drugiego człowieka i ukazanie sposobów korzystania z nich przy definiowaniu i rozwiązywaniu realnych problemów pedagogicznych;
- poznanie doświadczeń, jakie mają kandydaci na nauczycieli w relacjach z Innym;
- poznanie wartości wyznaczających uczenie się w relacjach międzyludzkich;
- poznanie gotowości do transkulturowego uczenia się kandydatów na nauczycieli (potrzeb, oczekiwań, stereotypów i ich uwarunkowań).

Celem prowadzonych poczynąń badawczych przyjmujących za podstawę koncepcje edukacji międzykulturowej jest także wyjaśnienie i interpretacja złożoności powiązań między pedagogiką, społecznym uczeniem się, społeczną psychologią, ideami konstrukttywizmu, a także tłumaczenie istnienia ewentualnych podobieństw i różnic w badanych kwestiach w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego.

Celem praktyczno-wdrożeniowym będzie podniesienie świadomości przyszłych nauczycieli w zakresie sposobów postrzegania Innego i korzystania z nich przy definiowaniu i rozwiązywaniu realnych problemów pedagogicznych; wykorzystanie wyników badań do podniesienia poziomu kształcenia nauczycieli, przedstawienia propozycji modelu wielostronnego przygotowania nauczycieli do pracy w wielokulturowych zróżnicowanych społecznie klasach<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, WN PWN, s. 111–112.

<sup>23</sup> Zob. A. Szczurek-Boruta, *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje* (w druku).

W odniesieniu do powyższych celów sformułowałam problemy badawcze:

1. Jak przyszli nauczyciele podchodzą do kwestii Innego i inności?
2. Jaki obraz uczenia się od Innych istnieje w świadomości kandydatów na nauczycieli?
3. Jakie doświadczenia w relacjach z Innym mają kandydaci na nauczycieli?
4. Czy przyszli nauczyciele mają świadomość uczenia się od Innych i uczenia-nauczania Innych?
5. Jaka jest gotowość do transkulturowego uczenia się kandydatów na nauczycieli?
6. Czy i ewentualnie, jakie istnieją podobieństwa i różnice w badanych kwestiach w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego?

Współcześnie istotne jest poznanie stanowiska przyszłych nauczycieli w zakresie kwestii Innego i inności, świadomości i potrzeby uczenia się od Innych, uczenia-nauczania Innych oraz ich uwarunkowań. Istotnym zadaniem pedagogiki jest konieczność stymulacji procesów uczenia się od Innych i uczenia-nauczania Innych, kształtowania tożsamości międzykulturowej, wielowymiarowej.

Tożsamość jest dynamiczna, rozwija się w procesie uczenia się, stawania się jednostki w konfrontacji ze światem, drugim człowiekiem i wartościami obecnymi w tych relacjach czy interakcjach.

Rozwiązania i odpowiedzi na wyżej wymienione problemy badawcze otrzymamy w wyniku badań i opisu badanych faktów lub zjawisk, dlatego w odniesieniu do problemów tego typu nie będę formułować hipotez. Powołuję się przy tym na stanowisko Mieczysława Łobockiego, który uznał, że: „W przypadku [...] problemów badawczych dotyczących samego opisu badanych faktów lub zjawisk nie zachodzi konieczność formułowania hipotez”<sup>24</sup>. Albert Maszke twierdzi podobnie: „Formułowanie hipotez nie zawsze jest konieczne, są one zbędne wówczas, gdy badania mają charakter diagnostyczny. Badania te, jak sama nazwa wskazuje, zmierzają do dokonania opisu pewnych zjawisk, procesów czy właściwości przedmiotów. Poszukuje się w nich odpowiedzi na pytanie typu: »Jak jest?«, »Jak się rzeczy mają?«”<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978, WN PWN, s. 74.

<sup>25</sup> A. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 57.

### 3.3. Procedura badania

Zrozumienie rzeczywistości edukacyjnej (edukacji nauczycielskiej) wymaga nie tylko analizy treści szczegółowych, które nadają obiektom i zdarzeniom indywidualny charakter, ale także ujęcia zjawisk społecznych w ścisłe kategorie ilościowe i operowania nimi w celu sprawniejszego panowania nad ich przebiegiem i zależnościami.

Zakres sformułowanych problemów badawczych, jak również przyjęte stanowisko metodologiczne implikują adekwatną procedurę badawczą.

Cel poczynąń badawczych, obiekt badań i uwarunkowania tejże działalności zadecydowały o zastosowaniu badań ilościowo-jakościowych. Strategie ilościową i jakościową stosuję jako wręcz komplementarne względem siebie. Korzystałam ze stosowanego w naukach społecznych podejścia triangulacyjnego<sup>26</sup>, tzn. strategii polegającej na łączeniu w jednym badaniu różnorodnych, wzajemnie uzupełniających się metod badawczych, technik, materiałów empirycznych, perspektyw teoretycznych.

Badania jakościowe służą jako odkrywcze studium etnograficzne do badań ilościowych. Zastosowane badania ilościowe posłużą sprawdzeniu i rozwijaniu teorii naukowej.

Naczelnym zadaniem współczesnej edukacji jest kształtowanie umiejętności, kompetencji kluczowych uczestników procesu kształcenia (uczniów, nauczycieli, a także rodziców). Zastosowane badania diagnostyczne zmierzają do rozpoznania zjawisk i procesów uczenia się przyszłych nauczycieli. Ich wynikiem będzie wszechstronny opis właściwości tego procesu, rozpoznanie i zrozumienie stanu rzeczy oraz wyjaśnienie ogólnych prawidłowości.

Czynności badawcze obejmują:

W planie pierwszym – proces konstruowania koncepcji, metody analizy i interpretacji podstawowych kategorii pojęciowych; opracowanie projektu badań empirycznych; skonstruowanie i standaryzacja narzędzi badawczych, opracowanie (w oparciu o przyjęte w fazie konceptualizacji teorie) na podstawie wcześniej przeprowadzonego wywiadu kwestionariusza ankiety pozwalającej poznać stanowisko przyszłych nauczycieli w kwestii Innego i inności, świadomości

---

<sup>26</sup> Zob.: C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd., s. 221–223; A. Giddens, *Sociologia*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2002, WN PWN [Tytuł oryginału: *Sociology*. Pierwsze wydanie: 2001, Polity Press in association with Blackwell Publishers LTD.], s. 674; H. H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań pedagogicznych*, tłum. D. Sztobryn, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk 2006, GWP, s. 41–48.

mość i potrzeby uczenia się od Innych i uczenia-nauczania Innych, poznać przejawy gotowości do transkulturowego uczenia się, deklaracje poczucia tożsamości. Pogłębienie wyników uzyskanych badań ilościowych umożliwi zastosowanie wywiadu narracyjnego grupowego.

Przygotowanie (opracowanie harmonogramu badań) i przeprowadzenie badań terenowych wśród studentów, przyszłych nauczycieli, w ośrodkach akademickich zlokalizowanych w centrum i na pograniczach Polski, w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym.

W planie drugim – opracowanie zebranego materiału empirycznego, statystyczna, ilościowo-jakościowa analiza danych pochodzących z kwestionariusza ankiety, wywiadu narracyjnego, opis i ocena rozpoznanej sytuacji, wyznaczenie determinantów stanowisk badanych w zakresie uczenia się od Innych i uczenia-nauczania Innych, określenie i wyjaśnienie ewentualnych podobieństw i różnic w opiniach badanych w wyżej wymienionych sprawach występujących w centrum i na pograniczach Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego (strefa o intensywnym rozwoju, strefa o średnio intensywnym rozwoju, strefa o słabym rozwoju).

W trzecim planie, chronologicznie najpóźniejszym, podejmę próbę postawienia hipotez dotyczących uwarunkowań oraz mechanizmu transkulturowego uczenia się, uczenia-nauczania Innych przyszłych nauczycieli; zwrócę uwagę na charakter związku między doświadczeniami uczenia się w relacjach z Innym, cenionymi wartościami, wymiarami uczenia się, przygotowaniem do pracy a potencjałem gospodarczym, zmieniającym się i rozwijającym kontekstem społeczno-kulturowym, w którym kandydaci na nauczycieli żyją i działają i który oddziałuje na jednostkę, zaś z drugiej strony jest przez człowieka kształtowany i modyfikowany.

Poznanie doświadczeń społecznych w relacjach z Innym i ich wyznaczników, wymiarów uczenia się od Innego, dobrze realizowanych, ale i zaniedbanych obszarów kształcenia nauczycieli, pozwoli na wysunięcie hipotez dotyczących usprawnienia tego procesu, podniesienia poziomu świadomości, kompetencji, motywacji i gotowości do uczenia się od Innych przyszłych nauczycieli oraz polepszenia ich kondycji.

Przedmiot badań – jak zauważa T. Bauman – implikuje strategię ilościową lub jakościową<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, cyt. wyd., s. 277.

W podejściu badawczym za celowe uznano zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe<sup>28</sup>. Metodami zbierania danych jakościowych jest wywiad<sup>29</sup>, natomiast badań ilościowych ankieta<sup>30</sup>.

Każda grupa metod badawczych ma swoje zalety i ograniczenia, każda odkrywa inny świat edukacji, w związku z czym podjęto próbę zastosowania badań jakościowych i ilościowych jako wręcz komplementarnych względem siebie. Takie podejście akcentowane jest m.in. przez Władysława J. Paluchowskiego<sup>31</sup> w odniesieniu do psychologii oraz T. Bauman<sup>32</sup> i K. Rubachę<sup>33</sup> w odniesieniu do pedagogiki.

Posłużyć się specjalnie skonstruowanym kwestionariuszem ankiety (narzędzie badawcze zostało zbudowane w odniesieniu do przywoływanej koncepcji Etienne'a Wengera – społecznej teorii uczenia się) oraz schematem wywiadu grupowego fokusowego (Aneks, załącznik 1, 2).

Zastosowanie metod i technik statystycznych, m.in. analizy skupień (metody klasyfikacji przypadków lub zmiennych, łączenie drzewkowe, miary odległości), analizy kanonicznej (wielowymiarowe korelacje dwóch list zmiennych, ładunki kanoniczne i współczynniki czynnikowe), analizy czynnikowej<sup>34</sup> umożliwi całościowe ujęcie wszystkich przyjętych w tej pracy zmiennych.

W badaniach jakościowych<sup>35</sup> możliwe jest podejmowanie tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, co pozwala na podejmowanie problematyki związanej z ocenami, wartościami, przeżyciami, doświadczeniami, czyli tym, co jednostkowe. Podejście jakościowe pozwala na podejmowanie takich zagadnień, które dotyczą poszczególnych ludzi, jednostkowych przypad-

---

<sup>28</sup> Por.: C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd., s. 221–223; A. Giddens, *Socjologia*, cyt. wyd., s. 674; H. H. Krüger, N. Pfaff, *Metody badań pedagogicznych*, tłum. D. Sztobryn, w: B. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, cyt. wyd., s. 41–48.

<sup>29</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd., s. 129–151.

<sup>30</sup> Tamże, s. 173–178.

<sup>31</sup> W. J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, cyt. wyd., s. 20–23.

<sup>32</sup> T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, cyt. wyd., s. 267–270.

<sup>33</sup> K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2003, WN PWN.

<sup>34</sup> Por.: C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd.; G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd.

<sup>35</sup> M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabielski, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

ków, a także, jak pisze Anna Wyka<sup>36</sup>, zjawisk złożonych treściowo i znaczeniowo, np. „styl życia” oraz zjawisk zmiennych „stających się”, o charakterze procesu społecznego. Ponieważ chciano zarazem uchwycić to, co jednostkowe (świadomość własnych doświadczeń w relacjach z Innymi, uczenia się od Innych), i ustalić związki między tymi kategoriami i społecznymi warunkami edukacji – potencjałem społeczno-gospodarczym, wykorzystano badania jakościowe dwukrotnie: jako wprowadzenie do badań ilościowych pozwoliły zebrać materiał stanowiący podstawę do konstrukcji kwestionariusza pozwalającego przeprowadzić badania na dużej populacji oraz w ostatnim etapie analizy w celu pogłębienia interpretacji wyników badań ilościowych<sup>37</sup>.

Kierując się wyżej wymienionymi przesłankami, zastosowano wywiad jako wprowadzenie do badań ilościowych<sup>38</sup>, poproszono badane osoby o krótkie opisanie kategorii związanych z uczeniem się od Innych, doświadczeniami w relacjach z Innym oraz o wskazanie innych kategorii uważanych za ważne. Badaniem objęto 15 osób.

Przyjęto, że efekty zachodzących w rozwoju człowieka zmian widoczne są w sferze behawioralnej, przekształcaniu się organizacji zachowania jednostki<sup>39</sup>. Zachowania potraktowano tym samym jako przejawy uczenia się (R. Havighurst).

Dysponując wyjściową listą kategorii oraz deklarowanych zachowań, przystąpiono do układania twierdzeń kwestionariusza. Twierdzenia sformułowano tak, by ich treść maksymalizowała wystąpienie życiowych zachowań, które noszą w sobie wskaźniki realizacji poszczególnych zmiennych. Zadbano o to, aby każde stwierdzenie było nośnikiem definicyjnych wskaźników, których

---

<sup>36</sup> A. Wyka, *Model badań przez wspólne doświadczenie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 2.

<sup>37</sup> K. Konarzewski wyróżnia 5 sposobów wykorzystania badań jakościowych w pedagogice, z których wykorzystałam trzy: badania jakościowe prowadzące do typologii, wstęp do badania ilościowego, sprawdzenie i interpretacja wyników badania ilościowego. K. Konarzewski, *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?*, w: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, cyt. wyd., s. 165–173.

<sup>38</sup> T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, cyt. wyd., s. 303–307; E. Cyrańska, *Fenomenologia jako sprzeciw*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*, Łódź 2001, Wyd. UŁ, s. 33–51.

<sup>39</sup> Kwestię rozwoju psychicznego jako procesu strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia, zachowań omawiają w swoich pracach: A. Niemczyński, *Model indywidualnego rozwoju człowieka*, Kraków 1980, Wyd. UJ; M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, cyt. wyd.; M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturyzacji doświadczenia*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, cyt. wyd.



dotyczy<sup>40</sup>. Tak skonstruowana pula twierdzeń stała się podstawą standaryzacji. Konstruując własny kwestionariusz, wzięto pod uwagę aspekty adaptacji kulturowej testów (kontekst teorii psychologicznej, celu, doświadczenia kulturowego osoby badanej, świadomości społecznej) wymieniane przez Jerzego Brzezińskiego<sup>41</sup>.

W kolejnym etapie analizy przyjęto, że badanie jakościowe, uwzględniające pełny kontekst zjawiska, pozwoli zrozumieć związki, regularności wykryte w badaniu ilościowym. Badania jakościowe, w przypadku badań własnych, służyły także sprawdzeniu, pogłębieniu i interpretacji wyników badania ilościowego. Aby zatem prawidłowość ilościowa stała się jasna, warto przyjrzeć się każdemu wyjątkowi z osobna i zrozumieć, skąd wzięła się ta wyjątkowość. Takie postępowanie mieści się w kanonach metodologicznych, ujawniwszy regularność ilościową, powróci się do danych jakościowych, by zrozumieć, co ją wytwarza. W tym celu zastosowano wywiad narracyjny<sup>42</sup>, częściowo kierowany, skoncentrowany na problemie<sup>43</sup> (w tym przypadku na uczeniu się od Innych), skoncentrowany na subiektywnych (osobistych) teoriach badanego, mający na celu zrekonstruowanie teorii, jaką badany ma na dany temat<sup>44</sup> (osobiste teorie dotyczące Innych). O wywiadzie tym pisze K. Konarzewski<sup>45</sup>, wskazując, że jest to trudny, rzadko stosowany rodzaj wywiadu, lecz wart bliższej analizy, ponieważ dostarcza danych na temat osobistych, ukrytych, subiektywnych teorii, jakie ludzie mają na temat różnych zjawisk życia społecznego. A ponieważ często postępują zgodnie z tymi teoriami, materiał z wywiadu pomoże zrozumieć wiele ludzkich zachowań, stąd może mieć znaczenie w badaniach nad spostrzeganiem Innych przez przyszłego nauczyciela, jego doświadczeń w relacjach z Innymi, postrzegania edukacji nauczycielskiej. Zastosowany wywiad grupowy, zwany fokusowym lub wywiadem z grupą tematyczną, jest rozmową moderatora z grupą osób badanych (6–8 osób), które są dobierane ze względu na cel badań i pytanie badawcze<sup>46</sup>.

Jak pisze Dariusz Kubinowski, jakościowe wywiady indywidualne i grupowe pozwalają na bezpośrednie poznanie w badaniach pedagogicznych sposo-

<sup>40</sup> Procedura wg opisu i zaleceń K. Rubachy. Zob. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd.

<sup>41</sup> J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2002, WN PWN, s. 586–587.

<sup>42</sup> „Wywiad narracyjny to rozmowa, podczas której osoba badana opowiada historię swojego życia lub jego fragment z punktu widzenia jakiegoś kryterium”. Por. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd., s. 136.

<sup>43</sup> Tamże, s. 140.

<sup>44</sup> Tamże, s. 142.

<sup>45</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, WSiP, s. 119–120.

<sup>46</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd., s. 147–148.

bów myślenia, wartościowania, interpretacji wszystkich istotnych podmiotów procesu edukacyjnego. Dialog jest podstawą wychowania i stanowi wyznacznik udanych wywiadów pedagogicznych<sup>47</sup>.

W prowadzeniu dyskusji grupowej stosowano zasady sformułowane przez Ralfa Bohnsacka wynikające z wielokrotnych doświadczeń w jej stosowaniu<sup>48</sup>.

Sposób zbierania danych za pomocą wywiadu narracyjnego, jak i ich opracowywanie, przyjmując perspektywę działającej i doznającej jednostki, pozwala na analizę indywidualnych doświadczeń związanych z uczeniem się od Innego. Wypowiedzi badanych nagrywano, a po zakończeniu badań jakościowych podjęto się ich uporządkowania, narracje spisywano w tzw. partyturę, czyli całą treść wywiadu wraz z notowaniem miejsc przystankowych, dygresji, zmian wątków, intonacji itp.<sup>49</sup>

Kolejnym krokiem była analiza danych jakościowych. Matthew B. Miles i A. Michael Huberman wskazują na trzy podejścia do analizy danych jakościowych: interpretywizm, antropologia społeczna, kooperacyjne badania społeczne. Zastosowano pierwsze podejście interpretywizm<sup>50</sup>, wychodząc z założenia, że osoba badana (z perspektywy aktualnego doświadczenia lub z perspektywy zapamiętanych doświadczeń) nadaje znaczenie faktom, konstruując mapy mentalne, teorie dotyczące Innych ludzi, siebie i swojej pracy zawodowej. Elementem pracy analitycznej we współczesnych badaniach jakościowych są reprezentacje danych. Stosuję jedną z częścię stosowanych – jak zauważa D. Kubinowski – form reprezentacji zebranych danych „celowy wybór i odpowiednie przedstawianie szerszej narracji cytatów z wypowiedzi badanych”<sup>51</sup>. Reprezentacje danych o doświadczeniach kandydatów na nauczycieli w kontaktach z Innymi potraktowano jako materiał ilustrujący wyniki badań ilościowych, weryfikujący te wyniki i służący ich interpretacji.

---

<sup>47</sup> D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 213.

<sup>48</sup> R. Bohnsack, *Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji i kolektywnych wzorów orientacji*, przekład S. Krzychała, w: S. Krzychała (red.), *Společne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wrocław 2004, Wydawnictwa Naukowe DSWE TWP, s. 45–47.

<sup>49</sup> G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*, Łódź 2001, Wyd. UŁ, s. 111–126; H. H. Krüger, *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*, cyt. wyd., s. 77–89. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*, cyt. wyd.

<sup>50</sup> Por. M. B. Miles, A. M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, cyt. wyd., s. 8–9.

<sup>51</sup> Por. D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, cyt. wyd., s. 251.

### 3.3.1. Badanie rzetelności kwestionariusza

Kwestionariusz ankiety, za pomocą którego prowadzono badania, zawiera 11 kategorii grupujących twierdzenia, które dotyczą: postrzegania Innego/drugiego człowieka; poziomu wiedzy na temat Innego; źródeł wiedzy o Innych; obrazu własnej osoby w relacjach z Innym; doświadczeń w bezpośrednich relacjach z Innym; wartości cenionych przez badanych; gotowości do uczenia się od Innych; motywów uczenia się od Innych; wymiarów uczenia się od Innych i nauczania Innych, przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości, poczucia tożsamości przyszłych nauczycieli oraz metryczkę 8 pytań.

O jakości narzędzia użytego w badaniu decyduje jego rzetelność, która dotyczy wielkości błędu związanego z danym narzędziem pomiarowym, tj. błędu, który powstaje w sposób losowy w kolejnych pomiarach dokonywanych za pomocą tego samego narzędzia pomiarowego<sup>52</sup>. Rzetelność to stosunek wariancji wyników prawdziwych do wariancji całkowitej otrzymanych wyników; wariancja jest miarą rozproszenia wyników. Najbardziej popularne wskaźniki określania rzetelności to Alfa ( $\alpha$ ) Cronbacha i rzetelność połówkowa. Obie wielkości przedstawiają uśredniony współczynnik korelacji między pytaniami w obrębie skali. Ocena wewnętrznej zgodności Alfa Cronbacha użytego kwestionariusza ankiety wyniosła 0,88484; rzetelność połówkowa 0,939583; natomiast rzetelność połówkowa Guttmana 0,939567. Wartość od 0 (kiedy pomiar nie zawiera niczego ponad błąd) do 1, kiedy błąd został całkowicie wyeliminowany. W badaniach własnych wartość 0,939583 oznacza, że prawie 94% zmienności pomiaru należy przypisać zmienności w wyniku prawdziwym, a pozostałe 6% błędowi<sup>53</sup>. Obliczone wartości potwierdzają wysoką jakość narzędzia, które zostało użyte w badaniach.

### 3.3.2. Analiza statystyczna danych

Metodami analizy danych ilościowych zastosowanymi do obróbki zebranego materiału były: analiza czynnikowa, analiza kanoniczna oraz analiza skupień.

Całościowe ujęcie wszystkich podstawowych grup uwarunkowań uczenia się od Innych kandydatów na nauczycieli umożliwi zastosowana analiza czyn-

<sup>52</sup> C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd., s. 185–190.

<sup>53</sup> G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd., s. 492.

nikowa. Podstawą jej zastosowania było przypuszczenie, że jeżeli mamy dużą liczbę powiązanych wewnętrznie zmiennych, to związki między nimi mogą wynikać z istnienia jednego lub wielu ukrytych czynników, które są w różnym stopniu powiązane ze zmiennymi. Badanie wewnętrznych związków między zmiennymi powinno umożliwić wyciągnięcie wniosków na temat korelacji każdej zmiennej ze wspólnym czynnikiem.

Zastosowano klasyczną analizę czynnikową<sup>54</sup>. W analizie wykorzystano pakiet *STATISTICA 10*. W wyniku zastosowania analizy czynnikowej możemy zredukować liczbę zmiennych do kilku czynników.

Czynniki wyróżnione zostały metodą głównych składowych, ich liczbę określono na podstawie wartości własnych, pozwalających wyodrębnić te spośród czynników, dla których wartości te były większe od jednego. W decyzji, ile ostatecznie czynników wybrać do analizy, pomocne jest zastosowanie kryteriów Kaisera i testu ospyska. Zastosowano strategię rotacji ortogonalnej Varimax. Jej celem było uzyskanie przejrzystego układu ładunków, tzn. czynników, które są, w jakiś sposób, jasno wyróżniane przez wysokie ładunki dla niektórych zmiennych i niskie ładunki dla innych.

Wydaje się, że największą zaletą zastosowanej analizy czynnikowej jest wkład, jaki może dać ta metoda w wyjaśnienie koncepcyjne. W tych dziedzinach badań, w których nie bardzo wiadomo, gdzie kończy się liczba możliwych do obliczenia zmiennych, a w których teoria będąca podstawą określenia tych zmiennych ma wyraźne braki lub też nie istnieje, jeśli chodzi o wyjaśnienie, analiza czynnikowa może okazać się przydatna jako narzędzie badawcze.

Dla szacowania związków pomiędzy wybranymi zbiorami zmiennych wykorzystano analizę kanoniczną<sup>55</sup>. Dla dwóch zbiorów zmiennych określano wagi maksymalizujące korelację między sumą wyników ważonych dla tych zbiorów. Pierwiastki kwadratowe z wartości własnych interpretowane są jako współczynniki korelacji kanonicznych.

Zastosowano jedną z metod tzw. klasyfikacji statystycznej (metodę taksonomiczną) – analizę skupień. Pozwoliła ona na grupowanie zachowań we względnie jednorodne klasy. W wyniku aglomeracji uzyskano hierarchiczne wykresy drzewkowe.

<sup>54</sup> Por.: J. Okoń, *Analiza czynnikowa w psychologii*, Warszawa 1960, WN PWN; J. Brzeziński (red.), *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych*, Warszawa–Poznań 1987, WN PWN; H. M. Blalock, *Statystyka dla socjologów*, Warszawa 1977, WN PWN; G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd., s. 547–571; M. Zakrzewska, *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*, Poznań 1994, Wydawnictwo Naukowe UAM.

<sup>55</sup> G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd., s. 532–533.

Jeśli istnieją skupienia podobnych do siebie obiektów, to struktura ta znajduje odbicie na hierarchicznym drzewie w postaci oddzielnych gałęzi. Do łączenia (wiązań) obiektów wykorzystano metodę średnich połączeń ważonych. Odległość między obiektami wyznaczana była jako 1-r Pearsona (współczynnik korelacji liniowej)<sup>56</sup>. Jako poziom istotności w niniejszej pracy przyjęto, na ogół stosowaną w naukach społecznych, wartość 0,05<sup>57</sup>.

Cel poczyniń badawczych, obiekt badań i uwarunkowania tejże działalności skłoniły do zastosowania badań jakościowych i ilościowych jako dopełniających się w podjętym przedsięwzięciu naukowym. Badania jakościowe służyły jako odkrywcze studium etnograficzne do badań ilościowych. Zastosowane badania ilościowe posłużyły sprawdzeniu i rozwijaniu teorii naukowej.

Zrozumienie rzeczywistości edukacyjnej wymaga nie tylko analizy treści szczegółowych, które nadają obiektom i zdarzeniom indywidualny charakter, ale także ujęcia zjawisk społecznych w ścisłe kategorie ilościowe i operowania nimi w celu sprawniejszego panowania nad ich przebiegiem i zależnościami. Badania jakościowe i ilościowe mogą wzmacniać zrozumienie rzeczywistości (wskazują na to współczesne orientacje metodologii pedagogiki).

W badaniach rzeczywistości edukacyjnej badania jakościowe mogą być komplementarne wobec badań ilościowych. Te dwie drogi badawcze pozwalają poznać rzeczywistość edukacyjną na różne sposoby. Badania jakościowe, chociaż wydają się, że są mętne i miałkie, ukazują uwikłanie życia jednostkowego w procesy społeczne, naczelną troską abstrakcyjnych badań ilościowych jest zaś prawomocność wniosków wysuwanych z wyników badania. To sytuuje dyskurs metodologiczny w kontekście polemicznym, a otwarcie się na krytykę dobrze służy metodologii. Nie ulega wątpliwości, że różne typy metod badawczych pedagogiki uzupełniają się w swoich zaletach i wadach.

Różni badacze<sup>58</sup> podkreślają, że zakres obowiązujących zasad normujących życie społeczne staje się coraz bardziej fragmentaryczny. Podejścia jakościowe, przy zachowaniu zasady otwartości, ukierunkowane są na objaśnianie różnorodności, stają się dzięki temu atrakcyjną drogą poznania, pozwalającą nie tyl-

<sup>56</sup> Zob.: G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd.; C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, cyt. wyd.

<sup>57</sup> Zob. W. P. Zaczyński, *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Warszawa 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

<sup>58</sup> Zob.: T. Lewowicki, *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki (czyli – o czym warto pamiętać, czytając niniejszy zbiór opracowań)*, w: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz J. (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku, s. 9–18; D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd.

ko na poszerzanie zakresu posiadanej wiedzy, ale także pogłębiającą samowiedzę badaczy, jako uczestników świata społecznego<sup>59</sup>.

### 3.4. Dobór próby i terenu badań

Nie ulega wątpliwości, iż jednym z czynników odpowiedzialnych za właściwe rozłożenie akcentów w badaniach jest specyficzny skład badanych grup. Wskazanie na kryteria leżące u podstaw doboru próby nie oznacza jednakże, że mamy do czynienia z danymi artefaktualnymi. Dobierając grupę badaną, tak by mieściła się w określonym przedziale wiekowym, kierowano się przekonaniem, iż: „Wiek jest zmienną zbiorczą, w której nakładają się na siebie presje płynące z różnych wymiarów funkcjonowania jednostki w świecie [...] Ludzie z różnych kategorii wieku stoją przed różnymi problemami decyzyjnymi, mają różne możliwości działania i działają pod presjami o różnej sile i charakterze”<sup>60</sup>.

W badaniach zastosowano celowy dobór próby z populacji skończonej<sup>61</sup>. Podstawowym wymogiem stawianym wobec każdej próby jest to, aby była ona w maksymalnym stopniu reprezentatywna w stosunku do populacji, z której została pobrana<sup>62</sup>.

Populacja skończona składa się z przeliczalnej liczby jednostek, np. studenci szkół wyższych w Polsce. Badaniami objęto studentów szkół wyższych publicznych oraz niepublicznych, grupa – kształcenie, podgrupa pedagogiczna, kształcący się w szkołach wyższych na terenie Polski. Populacja 217 464 osób została przyjęta zgodnie z wyszczególnieniem podanym przez Główny Urząd Statystyczny<sup>63</sup>. Przy założeniu poziomu ufności 0,95 kalkulatorem doboru próby określono wymaganą liczebność próby – 1062 osoby.

Kryterium wyboru województwa stanowił produkt krajowy brutto na jednego mieszkańca oraz lokalizacja centrum, pogranicze (NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju

<sup>59</sup> D. Urbaniak-Zajac, *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, w: D. Kubinowski, M. Nowak, (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>60</sup> A. Giza-Poleszczuk, *Zasoby indywidualne: faza życia a strategie działania w transformowanym systemie*, w: A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Richard, *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany systemowej*, Warszawa 2000, Wyd. IFiS, s. 55.

<sup>61</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

<sup>62</sup> Tamże, s. 228–233; A. Krajewska, *Statystyka dla pedagogów: wybrane zagadnienia*, Białystok 1999, Wydawnictwo Migo, s. 20–22.

<sup>63</sup> Zob. *Szkoły Wyższe i ich finanse w 2010 r.*, Warszawa 2011, GUS.

społeczno-gospodarczym, WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym) w dwóch lokalizacjach (POG – pogranicze, CEN – centrum).

Produkt krajowy brutto (PKB), *Gross domestic product* – pojęcie stosowane w badaniach statystycznych statystyki publicznej, które obrazuje końcowy rezultat działalności wszystkich podmiotów gospodarki narodowej. Obliczanie wartości rocznego PKB polega na oszacowaniu trzech równych co do wartości kategorii makroekonomicznych określających PKB poprzez:

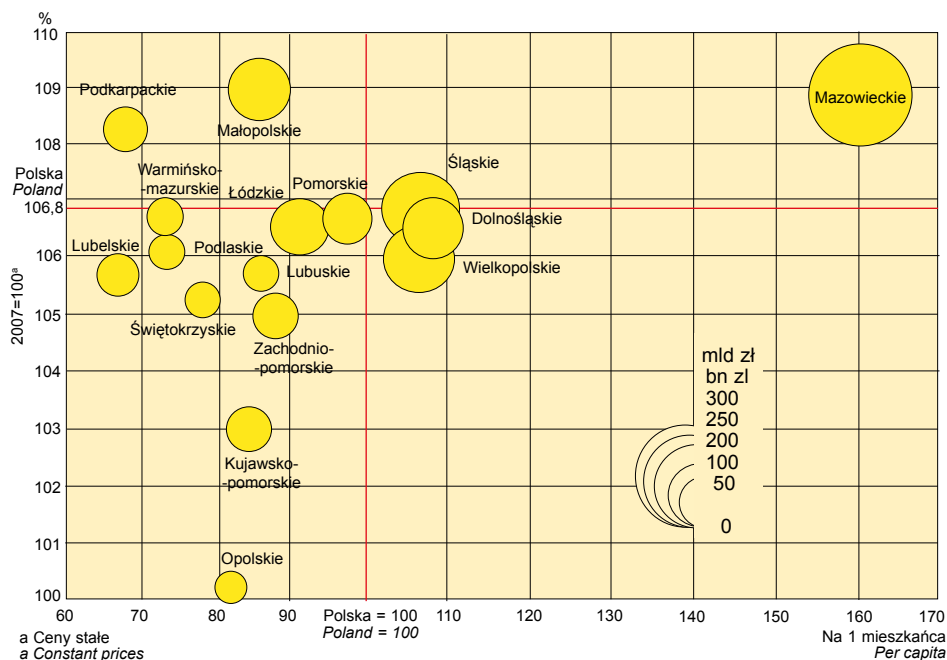
- 1) rozmiary działalności produkcyjnej; PKB równa się sumie wartości dodanej wszystkich sektorów instytucjonalnych lub wszystkich sekcji Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD) krajowych jednostek produkcyjnych powiększonej o podatki od produktów i pomniejszonej o dotacje do produktów;
- 2) końcowy rezultat działalności produkcyjnej; PKB obliczany jest jako suma popytu krajowego, tj. spożycia i akumulacji oraz salda wymiany produktów z zagranicą;
- 3) suma rozchodów na rachunku tworzenia dochodów gospodarki ogółem (koszty związane z zatrudnieniem, podatki związane z produkcją i importem pomniejszone o dotacje, nadwyżka operacyjna brutto oraz dochód mieszany gospodarki ogółem)<sup>64</sup>.

**Tabela 1.** Produkt krajowy brutto na jednego mieszkańca PKB [zł] w 2009 r. (ceny bieżące)

Kategorie	POG – pogranicze	CEN – centrum
<b>NI</b> – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym	województwo podlaskie PKB = 25 951 zł	województwo świętokrzyskie PKB = 27 333 zł
<b>SR</b> – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	województwo zachodnio-pomorskie PKB = 30 939 zł	województwo kujawsko-pomorskie PKB = 29 834 zł
<b>WY</b> – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	województwo dolnośląskie PKB = 38 395 zł	województwo wielkopolskie PKB = 37 424 zł

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Regiony Polski*, Warszawa 2012, GUS, publikacja dostępna w Internecie na [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

<sup>64</sup> Główny Urząd Statystyczny. Portal Informacyjny. [http://www.stat.gov.pl/gus/definicje\\_PLK\\_HTML.htm?id=POJ-662.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/definicje_PLK_HTML.htm?id=POJ-662.htm) (9.04.2013).

**Rysunek 1.** Produkt krajowy brutto w 2009 r. (ceny bieżące)

Źródło: *Regiony Polski*, Warszawa 2012, GUS, publikacja dostępna w Internecie na [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

**Tabela 2.** Liczba badanych w poszczególnych strefach

Kategorie	POG – pogranicze	CEN – centrum
<b>NI</b> – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym	województwo podlaskie 194 osoby	województwo świętokrzyskie 205 osób
<b>SR</b> – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	województwo zachodnio-pomorskie 276 osób	województwo kujawsko-pomorskie 231 osób
<b>WY</b> – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	województwo dolnośląskie 159 osób	województwo wielkopolskie 203 osoby

Źródło: Opracowanie własne.



W naukach społecznych często korzysta się z prób nielosowych. Do próby celowej (określanej czasami jako próba ekspercka) badacze dobierają osoby w sposób subiektywny, starając się otrzymać próbę, która wydaje się reprezentować populację.

W tym przypadku wykorzystano próbę celową. Na wybór tej próby wpływ miał przedmiot badań – studenci kierunku pedagogika, specjalność nauczycielska, edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, teren badań – centrum, pogranicze, produkt krajowy brutto na jednego mieszkańca. Obliczenia prowadzono przy użyciu programu komputerowego STATISTICA 10. W programie korzystano ze statystyk podstawowych: statystyki opisowe, tabele licznosci, analiz wielowymiarowych: analiza skupień, analiza czynnikowa, analiza kanoniczna.

Badania studentów były badaniami zbiorowymi, przeprowadzanymi w szkołach wyższych przez autorkę tego opracowania i kilku wykonawców. Badania prowadzono oddzielnie w każdej z grup. Poprzedzono je informacją na temat badanych kategorii i celu prowadzonych badań oraz sposobu i czasu przeznaczonego na wypełnienie ankiety oraz przeprowadzenie wywiadu.

Studenci mieli do dyspozycji czterdzieści pięć minut na wypełnienie kwestionariusza ankiety i dziewięćdziesiąt minut na udział w wywiadzie narracyjnym grupowym. W trakcie badań udzielano dodatkowych informacji w zależności od potrzeb. Przyszli nauczyciele wykazali ogromne zainteresowanie badaną problematyką. Stwierdzali, że po raz pierwszy stykają się z taką problematyką jak uczenie się od Innych i badaniami tego typu, które pozwalają im na refleksję nad sobą i własnym uczeniem się. Dane pobrane z takiej próby zostały wykorzystane w prezentowanych analizach. Po przeprowadzeniu badań ankietowych zaproponowano studentom dobrowolny udział w badaniach jakościowych. W ich rezultacie przeprowadzono 12 wywiadów narracyjnych, grupowych, fokusowych.

Badania próbne prowadzono w roku akademickim 2009/2010, a badania właściwe zostały przeprowadzone w roku akademickim 2011/2012 wśród studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, na kierunku pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, w szkołach wyższych publicznych i niepublicznych, w trzech strefach centrum i pogranicza Polski zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego.

Przebadano łącznie 1500 studentów w 12 szkołach wyższych publicznych i niepublicznych. W wyniku utraty części danych (niekompletne odpowiedzi), ostatecznie dysponowano próbą losową liczącą 1268 osób, które uczestniczyły we wszystkich pomiarach. W badanej grupie znalazło się 1229 kobiet i 39 mężczyzn. Z uwagi na bogactwo uzyskanego materiału empirycznego (1268 obiektów po 225 zmiennych każdy oraz materiał uzyskany z 12 wywiadów grupowych,

w których uczestniczyły 84 osoby) wystąpiła konieczność przetworzenia zebranego w trakcie badań materiału empirycznego do postaci cyfrowej, co umożliwiło przeprowadzenie obróbki danych dostępnymi aplikacjami statystycznymi.

Projekt przewidywał przeprowadzenie analizy dotyczącej doświadczeń społecznych w przygotowaniu do pracy studentów pedagogiki w typowych środowiskach centrum Polski i na pograniczach wyznaczanych kulturowo, mniej określonych geograficznie, a bardziej społecznie i symbolicznie.

Podstawę rozważań stanowią dane pochodzące łącznie od 1268 studentów, w tym 639 mieszkańców centrum i 629 mieszkańców pogranicza Polski. Badania terenowe przeprowadzono w wybranych strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego: strefa o intensywnym rozwoju: centrum (województwo wielkopolskie) – 203 osoby, pogranicze (województwo dolnośląskie) – 159 osób; strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym: centrum (województwo kujawsko-pomorskie) – 231 osób, pogranicze (województwo zachodniopomorskie) – 276 osób; strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczego: centrum (województwo świętokrzyskie) – 205 osób, pogranicze (województwo podlaskie) – 194 osoby. Model ten pozwolił zweryfikować hipotezę o podobieństwach i różnicach poszczególnych zmiennych w centrum i na pograniczach Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym.

Materiał empiryczny (pochodzący z badań ankietowych, wywiadów narracyjnych) uzyskany w badaniach studentów – przyszłych nauczycieli, w trzech strefach centrum i trzech strefach pogranicza Polski zróżnicowanych pod względem rozwoju kulturowego i społeczno-gospodarczego poddano obróbce dostępnymi aplikacjami statystycznymi. Jest on źródłem informacji o osobach będących we wczesnej fazie dorosłości<sup>65</sup> (przyszłych nauczycielach, 1159 osób w wieku 20–34 lata i 109 osób w wieku 35–40 lat). Jego wartość stanowi to, że odchodzi od fragmentarycznych opisów, charakterystyk tej grupy wiekowej żyjącej w jednym, wybranym środowisku (np. miasto, województwo), ale ukazuje przekrojowo całe pokolenie – kandydatów na nauczycieli (badana grupa jest reprezentatywna), co umożliwia porównania i dokonywanie uogólnień.

Zróżnicowanie w wymiarze centrum–pogranicza ma znaczenie dla badanego zagadnienia, gdyż można przewidywać, że w środowiskach zróżnicowanych kulturowo inne są doświadczenia i inne możliwości, jak i mechanizmy uczenia

---

<sup>65</sup> Kierując się opinią większości badaczy, przyjmuję periodyzację rozwoju zawartą w podręczniku psychologii rozwojowej: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, cyt. wyd., s. 15; E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, cyt. wyd., s. 202–203.

się od Innego. Takie podejście wymaga odwołania się do relacji pogranicza do obszarów centralnych czy metropolitarnych.

W szerokim znaczeniu tych pojęć, pogranicze to przede wszystkim swoisty obszar kulturowy, chociaż często może także być swoistym obszarem politycznym i ekonomicznym<sup>66</sup>. Pogranicze jako terytorium dwóch państw jest interesującym obszarem badawczym. Przeplatają się tam bowiem zjawiska i procesy z różnych sfer życia społecznego, politycznego i gospodarczego. Pogranicze stanowi także obszar ścierania się interesów państwowych i narodowych, przenikania kultur i ideologii. Może być źródłem napięć i konfliktów, nawet zbrojnych, ale także sprzyjać wzajemnemu zbliżeniu i współpracy. Z historycznego punktu widzenia można mówić o pograniczach ukształtowanych od dawna, ale także nowych, powstałych w bliskiej lub bardzo bliskiej perspektywie czasowej. Pogranicze jest, co wynika z jego definicji i istoty, obszarem zależnym od większej całości. W relacjach politycznych i społecznych pewne państwa, miasta, a także obszary kulturowe odgrywają rolę dominującą, a inne rozwijają się na obrzeżach, na ogół w powiązaniu i w zależności od innych (w socjologii stosunków politycznych koncepcje te rozwinął Stein Rokkan<sup>67</sup>).

Koncepcja centrum–pogranicze wydaje się przydatna głównie z uwagi na użyteczność modelu analizy, który oferuje. Każde społeczeństwo ma swoje centrum. Nie jest to i nie musi być wyraźnie centrum geograficzne, może to być centrum polityczne, ekonomiczne. Jest to także centrum wartości, przekonań, elit, autorytetu, ciągłości, tradycji i ideologii, a więc przede wszystkim centrum kultury. Według Edwarda Shilsa<sup>68</sup> relacje centrum–peryferie są permanentne. Centrum i jego wartości promieniują na pewne terytorium. Istotne są w tym promieniowaniu postawy ludzi z peryferii wobec centrum.

Obie koncepcje S. Rokkana i E. Shilsa są bardzo różne. S. Rokkan kładzie nacisk na instytucje i władzę, wskazuje na wymiary dominacji centrum nad

---

<sup>66</sup> G. Babiński, *Pogranicze polsko-białoruskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Kraków 1997, Zakład Wydawniczy „Nomos”, s. 42–57; tenże, *Socjologiczne aspekty tożsamości narodowej*, w: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole 1997, Opolska Oficyna Wydawnicza.

<sup>67</sup> Model S. Rokkana jest na tyle ogólny, że może być przystosowany do analiz prowadzonych na różnych poziomach organizacji społecznej, nie tylko w odniesieniu do państw i społeczeństw narodowych. S. Rokkan, *Dimensions of State Formation and Nation-Building: A Possible Paradigm or Research on Variations within Europe*, w: Ch. Tilly (ed.) *The Formation of National States in Western Europe*, Princeton 1975, Princeton University Press.

<sup>68</sup> Edward Shils znacznie szerzej i w sposób bardziej wielowymiarowy, choć mniej usystematyzowany, przedstawił relacje między centrami i peryferiami. Relacje te były przede wszystkim relacjami kulturowymi, w wielu aspektach bardziej symbolicznymi niż politycznymi czy ekonomicznymi. E. A. Shils (ed.), *Center and Periphery. Study in Macroecology*, Chicago 1975, University of Chicago Press.

pograniczami: polityczne, prawne, ekonomiczne, kulturowe i religijne, E. Shils zwraca uwagę na kulturę, wartości i postawy. Nie ma między nimi sprzeczności, uzupełniając się w znacznym zakresie, są przydatne do opisu i analizy obszarów pogranicza.

Centra charakteryzują się większą homogenicznością, są zazwyczaj monokulturowe, są ośrodkiem decyzyjnym. Wywierają wpływy głównie polityczne, ekonomiczne i kulturowe. Ważny w odniesieniu do podjętych w tej pracy rozważań jest rzeczywiste oddziaływanie centrum i jego instytucji oraz kultury na pogranicza i kształtowanie się tożsamości młodych ludzi je zamieszkujących. W kulturowym postrzeganiu pogranicza jest ono widziane jako obszar swoisty, niepowtarzalny i w znacznym stopniu autonomiczny, przynajmniej kulturowo i świadomościowo w stosunku do obszarów sąsiednich i centralnych. Pogranicze jest wyodrębniane i analizowane głównie w oparciu o odrębności kulturowe i procesy wzajemnego przenikania czy zderzania kultur<sup>69</sup>.

Obszary przygraniczne, z racji swego peryferyjnego położenia (i wynikających stąd konsekwencji), uważane są zazwyczaj za regiony nierozwinięte, wymagające aktywizacji. Opóźnienie w rozwoju gospodarczym obszaru przygranicznego często jest skutkiem zmian w przebiegu lub/i zmian funkcji granicy. Niekorzystne zmiany na obszarze przygranicznym prowadzą do jego stagnacji, a nawet depresji w zakresie rozwoju regionalnego. Z taką sytuacją mieliśmy do czynienia na terenach położonych wzdłuż naszej granicy zachodniej i wschodniej.

Relacje centrum–pogranicze można też rozpatrywać, odwołując się do zróżnicowania regionalnego Polski na regiony rdzeniowe i obszary peryferyjne. W analizie przestrzennej według modelu potencjału układ odniesienia tworzą jednostki terytorialne typu NTS<sup>70</sup>.

Wyodrębnienia regionów rdzeniowych i obszarów peryferyjnych w strukturze regionalnej Polski dokonuje się na gruncie koncepcji rdzeń–peryferie Jareda R. Friedmanna<sup>71</sup> i koncepcji regionu spolaryzowanego Jacquesa R. Boudeville'a<sup>72</sup>. Model rdzeń–peryferie jest schematem przestrzennej struktury systemu regionalnego opartym na założeniu nierównomiernego rozwoju i opisuje cha-

<sup>69</sup> K. Kwaśniewski, *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Warszawa 1982, WN PWN; Z. Jasiński, J. Korbel (red.), *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*, Opole 1989, Wyd. WSP w Opolu.

<sup>70</sup> Podział na jednostki NUTS (*Nomenclature of Units for Territorial Statistics*) obowiązujący w Unii Europejskiej został wprowadzony w Polsce w 2000 r. Na poziomie NUTS 2 jednostkami są województwa, na poziomie NUTS 3 – 44 jednostki subwojewódzkie. W Polsce używany jest skrót NTS dla odróżnienia od nazwy analogicznych jednostek NUTS w państwach członkowskich UE.

<sup>71</sup> J. R. Friedmann, *A General Theory of Polarized Development*, Santiago 1967, Ford Foundation, Urban and Regional Development Advisory Program in Chile.

<sup>72</sup> J. R. Boudeville, *Aménagement du territoire et polarisation*, Génin, Paris 1972, Editions M. T.

rakter względnej lokalizacji bogatych i biednych regionów w systemie. W modelu tym głównymi składnikami systemu regionalnego są regiony rdzeniowe i peryferie. Region rdzeniowy charakteryzuje się wysokim poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego, w przeciwieństwie do sąsiadującego z nim obszaru peryferyjnego o niskim poziomie rozwoju. Region rdzeniowy wyraźnie dominuje nad peryferią pod względem gospodarczym i społecznym. Region spolaryzowany jest heterogenicznym, zhierarchizowanym i zintegrowanym systemem terytorialnym złożonym z bieguna i jego strefy wpływu. Biegun stanowi koncentrację przestrzenną działalności społeczno-gospodarczej w postaci metropolii i cechuje się dużymi możliwościami w zakresie generowania i absorpcji innowacji oraz wzrostu ekonomicznego, ponadto silnie oddziałuje na zaplecze (zob. tabela 3).

**Tabela 3.** Wybrane wskaźniki rozwoju społeczno-gospodarczego w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym

Wyszczególnienie	strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym		strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym		strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym	
	NI_POG	NI_CEN	SR_POG	SR_CEN	WY_POG	WY_CEN
Stopa bezrobocia [%]	9,2	13,0	11,8	11,0	10,6	8,7
Ludność ogółem [tys.]	974	1 240	1 239	1 620	2 357	2 674
Aktywni zawodowo [tys.]	492	621	567	789	1 137	1 411
Przeciętne miesięczne wynagrodzenia ogółem brutto [zł]	3 178,15	3 137,91	3 289,56	3 062,32	3 587,25	3 284,41
Przeciętne miesięczne wydatki na jedną osobę w gospodarstwach domowych (ogółem) [zł]	903,42	848,58	972,04	922,75	1 057,49	913,66
Przeciętne miesięczne wydatki na jedną osobę w gospodarstwach domowych (edukacja) [%]	1,4	1,0	1,0	0,9	1,4	1,2
Przeciętne miesięczne wydatki na jedną osobę w gospodarstwach domowych (rekreacja i kultura) [%]	7,4	5,9	7,9	8,6	8,5	7,7

cd. tabeli 3

Wydatki budżetów jednostek samorządu terytorialnego na oświatę i wychowanie [zł na jednego mieszkańca] (2010 r.)*	1 311,34	1 323,44	1 269,35	1 295,49	1 245,15	1 325,27
---	----------	----------	----------	----------	----------	----------

\*Uwaga: podobne wielkości subwencji oświatowych w jednostkach samorządowych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Regiony Polski*, Warszawa 2012, GUS, publikacja dostępna w Internecie na [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

Kształtowanie się struktury społeczno-gospodarczej, przestrzennej i specyfiki kulturowej zachodniego, wschodniego i południowego obszaru przygranicznego przebiegało i przebiega inaczej na poszczególnych pograniczach niż w pozostałych regionach kraju. Odmienność ta wiąże się głównie z uwarunkowaniami natury przyrodniczej, historycznej, z polityką gospodarczą państwa po wojnie oraz z typem granicy. Struktura przestrzenna obszaru przygranicznego wykazuje także znaczny stopień zróżnicowania zarówno na poszczególnych jego odcinkach, jak i w relacji do obszarów po drugiej stronie granicy. Na zróżnicowanie kulturowe obecnie nakłada się zróżnicowanie gospodarcze. Systematyczne charakterystyki tych obszarów geograficznych (pograniczy narodowych, kulturowych)<sup>73</sup> dają podstawy do uczynienia z tego wymiaru kryterium doboru próby.

Wszystko co do tej pory napisałam przemawia za tym, by podjąć próbę zbadania tego: Czy można dostrzec podobieństwa i różnice doświadczeń społecznych i wymiarów uczenia się osób w okresie wczesnej dorosłości, w centrum i na pograniczu Polski, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego?

<sup>73</sup> Dokonania: J. Chlebowczyk, *Procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu*, Warszawa 1975, WN PWN; przywoływane już prace G. Babińskiego; wydawana pod redakcją A. Sadowskiego seria *Pogranicze. Studia społeczne* – od 1994 roku; dorobek ośrodków Białystok, Cieszyn, Opole, Poznań, Wrocław, Szczecin, Zielona Góra w zakresie studiów nad społecznościami i instytucjami pogranicza w Polsce.

## ROZDZIAŁ 4

### Obraz Innego, siebie i uczenia się od Innych w świadomości studentów

#### 4.1. Wielowymiarowe postrzeganie Innego/drugiego człowieka

Przemiany następujące we współczesnym świecie, odczuwalne także w Polsce (integracja europejska, globalizacja, migracje) sprawiają, że wielokulturowość jest zjawiskiem powszechnym. Pojęcie to tradycyjnie ograniczane do mniejszości rasowych, etnicznych dziś stosuje się do różnic wynikających z języka, płci, klasy społecznej, odmienności indywidualnej i oczywiście różnic rasowych oraz etnicznych<sup>1</sup>.

Gwałtownie wzrasta liczba międzyludzkich kontaktów z Innymi (liczniejszymi i różnymi). Od ich przebiegu i jakości zależy klimat świata, w jakim żyjemy. Mobilność społeczna, przemieszczanie się ludności z miejsca na miejsce jest nieodłączną cechą ludzkości. Migracje zawsze miały związek z ważnymi zdarzeniami i procesami gospodarczymi, społecznymi, politycznymi<sup>2</sup>. Świat przybiera strukturę sieci zmienną, dynamiczną, pozbawioną stałych punktów odniesienia. Coraz więcej ludzi czuje się zagubionych, ma problemy w zdefiniowaniu własnej tożsamości, wzrasta ich podatność na podszepty nacjonalistów, rasistów, którzy każą w Innym widzieć zagrożenie, wroga, przyczynę frustracji i lęków. Zróżnicowanie ludzi i tworzonych przez nich kultur jest bogactwem i szansą na rozwój jednostek i społeczeństw, niestety często też bywa przyczyną konfliktów. Poszukiwania rozwiązań problemów, które występują we

---

<sup>1</sup> Por.: T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3–4, s. 5–20; J. Nikitorowicz, *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 47; N. Winitzky, *Klasy wielokulturowe i klasy integrujące*, w: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994, WSiP.

<sup>2</sup> Por.: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, Warszawa 2008, Uniwersytet Warszawski, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej; W. Danilewicz, *Społeczne konsekwencje migracji zagranicznych*, w: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, cyt. wyd., s. 152.

współczesnych społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo, podejmuje edukacja, odwołująca się do aksjologii i teleologii edukacyjnej, właściwej społeczeństwom demokratycznym<sup>3</sup>. To w niej pedagodzy, psychologzy, socjologzy, ale i politycy upatrują szansy na przygotowanie ludzi do pomyślnego życia w warunkach wielokulturowości, modyfikacji negatywnych stereotypów, pokojowego współistnienia. „Dotychczasowe dzieje różnych prób edukacji uwzględniającej wielokulturowość wydają się – jak pisze T. Lewowicki – wielce pouczające, ale i godne krytycznego spojrzenia”<sup>4</sup>. Edukacja wielokulturowa z założenia przyjmuje odrębność, równoległość, bycie „obok”. Skutkiem tak realizowanej edukacji jest podtrzymywanie poczucia obcości, nierzadko stygmatyzacja, wykluczenie jednostek i grup, np. mniejszościowych<sup>5</sup>.

Szansą na kreowanie przyjaznych relacji międzyludzkich, na pokonywanie barier w stosunkach między ludźmi, społecznościami, narodami, państwami jest edukacja międzykulturowa. W wykorzystaniu tej szansy znaczącą rolę mogą i powinni odegrać nauczyciele, zdający sobie sprawę z tego, że ich powinnością są starania o dobro ludzi i że to oni mają sposobność do przyczyniania się do tego, by cel taki osiągnąć. „Powinnością pedagogów, wychowawców – jak twierdzi T. Lewowicki – jest pomaganie ludziom w wydobywaniu z nich tego wszystkiego co najlepsze, co określa istotę człowieczeństwa”<sup>6</sup>.

Szczególnie istotnym zadaniem jest w dzisiejszej dobie przygotowanie młodego pokolenia do współżycia i współbycia z Innymi. W kształtowaniu podejścia do Innego istotną rolę odegrał rozwój antropologii (dostrzeżenie różnorodności, założenie, że podstawową cechą ludzkiej egzystencji jest bycie w związku z Innymi), filozofia Emanuela Lévinasa (doświadczenia spotkania z Innym, twarzą w twarz, wzięcia odpowiedzialności za niego<sup>7</sup>) oraz przełom wielokulturowości

<sup>3</sup> Por. T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, cyt. wyd.

<sup>4</sup> T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3–4, s. 6.

<sup>5</sup> Przykłady stygmatyzacji, wykluczenia i przeciwdziałania tym zjawiskom można znaleźć m.in. w pracach: E. Czykwin, *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, Warszawa 2007, WN PWN; T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyń–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

<sup>6</sup> T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3–4, s. 19.

<sup>7</sup> Filozofia Lévinasa wyodrębnia jednostkę, indywidualizuje (pojedynczy człowiek, nie człowiek tłumu), wskazuje na wysiłek uwagi i pragnienie spotkania twarzą w twarz. Teza Lévinasa mówi o fundamentalnym znaczeniu różnicy, inność jest bogactwem i wartością, jest dobrem, różnica nie przekreśla tego, że „Ja jestem kimś Innym”, Lévinas pokazuje nowy wymiar Ja – nie jest ono samotną jednostką, ale w skład Ja wchodzi również Inny, tworząc w ten sposób nowy rodzaj osoby, bytu. Por. szerzej: E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrżności*, tłum.



(na początku XX wieku na skutek rozwoju cywilizacyjnego mobilność człowieka rozszerza kontakty z Innymi – migracje, rozwój komunikacji, transportu, łączności, pogłębiające się nierówności – migracje do regionów i krajów najmniej rozwiniętych).

Mówiąc o relacjach z Innym, ograniczamy się do stosunków międzykulturowych i międzyrasowych, bo to sfery, z którymi najczęściej spotykamy się, patrząc historycznie<sup>8</sup>.

W antropologii zawarta jest idea zrozumienia Innego poprzez poznanie go, idea akceptacji różnorodności, inności jako konstruktywnych cech rodzaju ludzkiego<sup>9</sup>.

W psychologii tożsamość traktuje się jako efekt rozpoznawania siebie wśród swoich i obcych<sup>10</sup>. U podstaw własnej odrębności leżą dążenia do rozpoznania i do określenia samego siebie. W zmaganiach z pytaniami tożsamościowymi nie można poradzić sobie – opisać siebie, scharakteryzować, ocenić, wyjaśnić – bez społecznych porównań (Festinger 1954)<sup>11</sup>, bez obserwowania Innych, porównywania się z nimi, konstatowania podobieństw i tego co wspólne, różnic i tego, co podobne (Jarymowicz 1985)<sup>12</sup>.

Istotny udział w stawianiu się/konstruowaniu tożsamości ma spotkanie, rozmowa z drugim człowiekiem. Spotkanie człowieka z człowiekiem jest fundamentalnym faktem ludzkiej egzystencji. Martin Buber jest np. przekonany, że

---

A. Kowalska, Warszawa 2002, WN PWN; E. Lévinas, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Gdynia 1991, Wydawnictwo „ATEXT”; S. Barszczak, *O filozofii Emmanuela Lévinasa u schyłku życia*, „Lingua ac Communitas” 2010, Vol. 20, s. 85–120, ISSN 1230-3143, [http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua\\_20/LIN-6.pdf](http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua_20/LIN-6.pdf) 10 85–120 (3.06.2013).

<sup>8</sup> E. B. Taylor, *Antropologia. Wstęp do badań człowieka i cywilizacji*, Cieszyn 1997, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.

<sup>9</sup> Utrzymuje się podział na dwie szkoły wśród antropologów: ewolucjoniści (wierzą w spójność i jednolitość rodziny człowieczej, są obywatelami świata i za takich uważają wszelkich Innych – globaliści; dyfuzjoniści uważają, że na naszej planecie istniało i istnieje wiele różnych cywilizacji i kultur, które wchodziły i wchodzi z sobą w kontakty, przenikają się, zachodzi między nimi proces fuzji, łączenia i zapożyczeń, trwa nieustanna, dynamiczna komunikacja, tworzy dialog, twórcza i złożona wymiana. Funkcjonalisci dowodzą, że kultury Innych są równie wartościowe i sensowne jak kultura europejska, są po prostu inne, mają logiczną i funkcjonalną spójność.

<sup>10</sup> Zob. M. Jarymowicz, *Tożsamość jako efekt rozpoznawania siebie wśród swoich i obcych. Eksperymentalne badania nad procesami różnicowania JA–MY–INNI*, w: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa 1992, IP PAN, s. 213–275.

<sup>11</sup> Wyjaśnień dostarcza teoria porównań społecznych: Por. L. Festinger, *A theory of social comparison processes*, „Human Relations” 1954, nr 7, s. 117–140.

<sup>12</sup> M. Jarymowicz, *Spostrzeganie samego siebie: porównywanie Ja–Inni*, w: M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, KiW; M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*, Warszawa 2008, WN PWN, s. 84.

spotkanie z samym sobą może dokonać się jedynie jako spotkanie z innym człowiekiem. M. Buber pisze dosłownie: „Człowiek staje się Ja w kontakcie z Ty”<sup>13</sup>. W spotkaniu tym dochodzi do komunikacji w sferze wspólnej dla nich obu (M. Buber nazywa tę sferę „sferą między”), a zarazem wykraczającej poza obręb ich samych, sfera ta jest rzeczywistym miejscem i nosicielem między-ludzkiego dziania się. Kształtowanie i rozszerzanie tej sfery, która „odpowiednio do ludzkich spotkań konstytuuje się za każdym razem od nowa”<sup>14</sup> – jak wskazują na to wyniki przeprowadzonych badań – jest zaniedbaniem i zaniechaniem współczesnej edukacji<sup>15</sup>. Poszerzanie promienia interakcji, jako wydarzenie spotkania, wydaje się rzutować na tożsamość w sposób bardzo istotny. „Spotkanie człowieka z człowiekiem – pisze Józef Tischner – niesie ze sobą taką siłę perswazji, że zdolne jest zmienić radykalnie stosunek człowieka do otaczającego go świata, ukształtować na nowo sposób bycia człowieka w tym świecie, zakwestionować uznawaną dotychczas hierarchię wartości. Spotkanie wprowadza człowieka w głąb wielkich tajemnic istnienia, gdzie rodzą się pytania o sens i bezsens wszystkiego, co jest”<sup>16</sup>.

Spotkanie z drugim człowiekiem może wyrzucić naprawdę głęboki wpływ na jednostkę, która szuka i próbuje określić samego siebie. Drugi człowiek bywa pomocny jako świadek narodzin poczucia tożsamości, jako ktoś, kto pozwala poprzez swoją obecność odkryć mu swoje człowieczeństwo i własną odrębność. Drugi człowiek może być także swoistym i godnym naśladowania wzorem. Wtedy zapożyczamy od niego własną tożsamość. Taki człowiek potrafi niekiedy wskazać cel życiowy, potrafi pchnąć na drogę wielkich wysiłków. I nie musi to być osoba z najbliższego otoczenia, np. szkoły. Bogdan Nawroczyński podkreśla: „To decydujące spotkanie nie daje się zorganizować w sposób urzędowy. To jest zdarzenie losowe [...]. To spotkanie nie należy do planowanego wychowania i kształcenia. Takiego spotkania można pragnąć, można szukać, ale nie można go mieć przez zapisanie się do szkoły ani na zamówienie, ani za pieniądze”<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992, Instytut Wyd. PAX, s. 56.

<sup>14</sup> Tamże, s. 41.

<sup>15</sup> Wyniki badań własnych wskazały braki w zakresie społecznych warunków edukacji a zwłaszcza w zakresie poszerzania promienia interakcji tak ważnego w procesie kształtowania (się) tożsamości w relacjach z drugim człowiekiem. Szerzej na ten temat: A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, cyt. wyd., s. 265–270.

<sup>16</sup> J. Tischner, *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensia” 1980, t. 12, s. 142.

<sup>17</sup> B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, Warszawa 1987, WSiP, s. 315.

Florian Znaniecki<sup>18</sup>, mając na myśli ten typ oddziaływania człowieka na człowieka, mówi o „osobistym promieniowaniu” i uważa, że bywa ono najsilniejsze w przypadku styczności osobistej; ale można odbierać go także poprzez pismo i druk (dziś powiedzielibyśmy, poprzez media audiowizualne), a także, gdy się napotyka na szczególnie podziw, a nawet kult danej osoby w swym najbliższym otoczeniu.

W warunkach wielokulturowości do spotkania dochodzi między reprezentantami odmiennych kultur, płci, ras, narodowości. Posługując się kategorią międzykulturowości, J. Nikitorowicz kulturę analizuje z kilku perspektyw: relacji między podmiotami będącymi nosicielami określonych cech kulturowych; statusu i społecznego wartościowania kultury w określonych warunkach; uznania i tolerancji dla odmienności kultury i jej reprezentantów; wymiany i wzajemnych zapożyczeń kulturowych; perspektywy psychospołecznej związanej z problemem definiowania tożsamościowego; filozoficznej koncepcji człowieka jako jednostki wolnej i odpowiedzialnej<sup>19</sup>. Podążając za tym rozumowaniem, można stwierdzić, że uczestniczące w relacji jednostki wnoszą własne systemy wartości i normy, z których korzystają w trakcie interakcji z Innymi. Zdają sobie sprawę z istnienia określonych cech własnej kultury jako przeszkody w kontaktach lub jako łącznika w interakcjach kulturowych tego rodzaju. Każdy z podmiotów przyswoił sobie określoną kulturę i wyraża ją w subiektywnym odczuciu w sposób unikalny i swoisty. Istotna jest świadomość faktu, że wszelkie dane kulturowe należy rozumieć jako należące do kogoś. Zatem w procesach interakcji zwraca się uwagę na problemy zachowania własnej tożsamości, jej modyfikacji, transformacji, ustawicznych przemian i przeobrażeń, jednostka bowiem nie stanowi produktu swojej kultury, a jest jej twórcą i uczestnikiem jako element procesu socjalizacji i akulturacji.

Złożone kwestie relacji międzykulturowych, a ściślej miejsca znaczenia Innego w konstruowaniu tożsamości osobistej, grupowej, zbiorowej podejmowane są od dawna i znajdują odzwierciedlenie w literaturze problemu. Wobec funkcjonujących i konkurujących ze sobą odmiennych systemów wartości za pierwszoplanowe w edukacji uważa J. Nikitorowicz otwarcie się na inność, odmienność<sup>20</sup>. T. Lewowicki pisze, że: „Obcy i ich kultury przestają dziwić,

<sup>18</sup> Z. Znaniecki, *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974, WN PWN, s. 331–333.

<sup>19</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, cyt. wyd., s. 461–462.

<sup>20</sup> Zob.: J. Nikitorowicz, *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, cyt. wyd. oraz J. Nikitorowicz, *Tolerancja. Ideal i cele edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6.

straszyć, dzielić”<sup>21</sup>. Innym w warunkach wielokulturowości jest się ze względu na rozmaite cechy: biologiczne, fizyczne, kulturowe (językowe, obyczajowe, religijne, zawodowe)<sup>22</sup>. „Klasyfikacji innych ludzi dokonujemy, biorąc pod uwagę, m.in. ich wygląd, język, tradycję, religię, obyczaje, sposób bycia, wykonywany zawód czy preferowany system wartości”<sup>23</sup>.

Określenie Inny można rozumieć na wiele sposobów i używać w różnych znaczeniach i kontekstach dla rozróżnienia płci, pokoleń, narodowości, religii (inny, obcy, wróg)<sup>24</sup>. Z. Bauman, próbując definiować Innego, stwierdza, że jest to byt wieloznaczny, pełen sprzeczności i niedopowiedzeń<sup>25</sup>. M. Bardel Innego traktuje jako negatyw tożsamości, lustrzane odbicie<sup>26</sup>. Inny w ujęciu J. Tischnera na swoją głębię, bogactwo, z którego można czerpać, ale najpierw trzeba go poznać i zrozumieć<sup>27</sup>.

Kategoria Innego, jak stwierdza Tomasz Szkudlarek, wpisuje się w perspektywę postkolonialną, w myśl której osoba taka jest gorsza, słabsza<sup>28</sup>. Wszelkie różnice stają się wyraziste dopiero w porównaniu i w odniesieniu do Innych. Odmienność w ujęciu Z. Baumana jest symetryczną relacją<sup>29</sup>.

W procesie konstruowania własnej tożsamości, gdy jednostka odwołuje się do własnego doświadczenia biograficznego, jak i do sfery kulturowych różnic, Inny jest potrzebny, niezbędny<sup>30</sup>. Stanowisko takie prezentują przywoływani M. Buber, J. Tischner, T. Szkudlarek.

<sup>21</sup> T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3–4, s. 17.

<sup>22</sup> E. Tarkowska, *Niepewność kulturowa a stosunek do inności*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości*, Warszawa 1997, Oficyna Naukowa, s. 89.

<sup>23</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, cyt. wyd., s. 101.

<sup>24</sup> Por.: E. Nowicka, J. Jaworski (red.), *Inny – obcy – wróg: swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, Warszawa 1992, Oficyna Naukowa; E. Nowicka, *Religia a obcość*, Kraków 1991, Zakład Wydawniczy „Nomos”; E. Nowicka, *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2006, WN PWN.

<sup>25</sup> Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, WN PWN, s. 113.

<sup>26</sup> M. Bardel, *Różne twarze inności*, „Znak” 2004, nr 1, s. 12.

<sup>27</sup> J. Tischner, *Inny*, „Znak” 2004, nr 1, s. 28.

<sup>28</sup> T. Szkudlarek, *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, w: M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, UMK.

<sup>29</sup> Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, cyt. wyd., s. 214.

<sup>30</sup> Proces konstruowania Innego jako elementu i warunku nabywanej tożsamości został z ogromną przenikliwością opisany przez T. Szkudlarkę w odwołaniu do prac Homi Bhabhy, Salmama Rushdiego. Por.: T. Szkudlarek, *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, w: M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, cyt. wyd.; tenże, *Tożsamość a asymetria komunikacyjna w relacjach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyń 2004, Wyd. UŚ – Filia w Cieszyźnie, WSP ZNP w Warszawie.

„Właśnie dyskursywne konstruowanie różnic wydaje się kluczową dla edukacji międzykulturowej kwestią. Zgodnie z tradycją filozofii dialektycznej (czy to w heglowskim, czy w »antyheglowskim«, postkolonialnym wydaniu) różnica jest nieuchronną »drugą stroną« tożsamości. [...] T. Szkudlarek zauważa także, że [...] Znaczenie edukacji międzykulturowej nie może być zatem formułowane jedynie z jednej strony, ze strony dominującej. [...] taka postawa odtworza bowiem naszą kulturową dominację. Nie jest niczym innym, jak Heglowskim *zniesieniem różnicy w imię Tego Samego*”<sup>31</sup>.

Rozpoznawanie, zrozumienie odmienności, kształtowanie pozytywnego nastawienia do inności, otwarcia się na inność, to „wyraz poszanowania każdej osoby ludzkiej bez wyjątku, co jest podstawą etyki pokoju, bezpieczeństwa i interkulturowego dialogu”<sup>32</sup>.

Konieczność i potrzebę wyartykułowania funkcji szkoły i innych organizacji i stowarzyszeń w procesie kształtowania szacunku dla odmienności kulturowej zauważono w pedagogice międzykulturowej w latach 90. XX wieku. Witold Tulasiewicz wskazywał, przywołując doświadczenia Wielkiej Brytanii, na kompetencje nauczyciela w obszarze wrażliwości i otwarcia wypływającego z autentycznej troski o Innych<sup>33</sup>. Mirosław Sobecki uzasadniał otwarcie na odmiennność, wskazywał na bariery przy otwieraniu się na Innego, rolę szkoły w kształtowaniu postaw wobec odmienności<sup>34</sup>. Dorota Misiejuk prezentowała praktyczne doświadczenia nad realizacją programu edukacyjnego „Ja wobec Innego”, wskazując na trudności nauczycielek ze definiowaniem osoby w kontekście kulturowym<sup>35</sup>. Sama (ASZB) wielokrotnie wskazywałam na specyfikę edukacji szkolnej na pograniczu na kształtowanie tolerancji dla inności w pracy nauczyciela<sup>36</sup>. J. Nikitorowicz dostrzegał problem przyjmowania przez człowieka określonych

<sup>31</sup> T. Szkudlarek, *Tożsamość a asymetria komunikacyjna w relacjach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, cyt. wyd., s. 38–39.

<sup>32</sup> F. Mayor, *Tolerancja i współczesny świat*, „Res Humana” 1995, nr 5, s. 7.

<sup>33</sup> W. Tulasiewicz, *Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowym społeczeństwie*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 47.

<sup>34</sup> M. Sobecki, *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, cyt. wyd., s. 91–98.

<sup>35</sup> D. Misiejuk, „Ja wobec Innego” – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, cyt. wyd., s. 104–112.

<sup>36</sup> Zob. m.in. A. Szczurek-Boruta, *Edukacja szkolna na pograniczu polsko-czeskim*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 153–165.

postaw: etnocentryczne, relatywizm kulturowy, poprawności politycznej, które powinny być modyfikowane<sup>37</sup>.

Próby analizy sytuacji Innego i relacji międzykulturowych Ja–Inni podejmowane są także przez publicystów. R. Kapuściński stwierdza: „Świat był dla mnie zawsze wielką wieżą Babel. Jednak wieżę, w której Bóg pomieszał nie tylko języki, ale także kulturę i obyczaje, namiętności i interesy i której mieszkańcem uczynił ambiwalentną istotę łączącą w sobie Ja i nie-Ja, siebie i Innego, swojego i obcego”<sup>38</sup>. Dzisiaj – pisze R. Kapuściński – najczęściej mamy do czynienia z innym Innym. „Inny – produkt trudnej do zdefiniowania miejskiej kultury hybrydycznej, potomek różnych, sprzecznych ze sobą światów, twór niejednorodny, o płynnych, niestałych konturach i cechach”<sup>39</sup>.

Przyjmując podejście antropologiczne, dostrzegając różnorodność i wielość kultur, tworzącą się z międzykulturowego kontaktu hybrydyczność, Innych postrzegam jako różnorodnych, wielobarwnych i wielowymiarowych. Uważam, że warto poznać, zbadać, jak Innego postrzegają kandydaci do zawodu nauczyciela, jakie jest ich podejście do Innego. Forma i treść umysłowych reprezentacji wyznaczają bowiem istotne cechy zachowań wobec Innych<sup>40</sup>.

Analiza sposobu postrzegania świata, konstrukcji wewnętrznego modelu rzeczywistości to próba zrozumienia tego, co dzieje się w umyśle człowieka<sup>41</sup>. Jest to ważne do poznania korzyści i zagrożeń, jakie niesie wielokulturowość. „Poszanowanie dla różnic i traktowanie ich jako czynnika rozwojowego”<sup>42</sup> jest zadaniem edukacji międzykulturowej. Trudność polega na tym, że relacja między człowiekiem jako istotą ludzką (człowiek, jak każdy z nas, ma radości,

<sup>37</sup> J. Nikitorowicz, *Człowiek pogranicza jako efekt dialogu tożsamościowego w warunkach wielokulturowości*, „Edukacja – Studia – Badania – Innowacje” 2009, nr 3 (107).

<sup>38</sup> R. Kapuściński, *Ten Inny*, cyt. wyd., s. 53–54. Autor ten odróżnia Europejczyków, ludzi Zachodu, białych od tych, których nazywa Innymi, to znaczy nie-Europejczyków, nie-białych, świadom, że dla tych ostatnich ci pierwsi są również Inni. Tamże, s. 9.

<sup>39</sup> R. Kapuściński, *Ten inny*, cyt. wyd., s. 27.

<sup>40</sup> Wskazują na to wyniki badań nad następstwami posługiwania się wyobrażeniami bądź pojęciowymi wizjami siebie i innych. Por. M. Wilczno, *Dwa kody – dwa światy? Czyli o tym, co może wynikać z odmiennej genezy kodów: percepcyjno-wyobrażeniowych i słowno-twierdzeniowych*, w: M. Jarymowicz (red.), *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata*, Warszawa 1994, IP PAN.

<sup>41</sup> Jest to punkt wyjścia nauk kognitywnych. Por.: S. Juszczyk, *Kognitywne aspekty uczenia się*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G–Ł, cyt. wyd., s. 645; tenże, *Konstruktywizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G–Ł, cyt. wyd., s. 771–783.

<sup>42</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 51.

smutki, dobre i złe dni, odczuwa ból, cierpienie) a człowiekiem jako nosicielem cech rasowych, kulturowych, wierzeń, przekonań jest dynamiczna, zmienna, osiąga różne natężenia zależnie od kontekstów, zewnętrznych oczekiwań, otoczenia, wieku, własnych potrzeb.

Jednym z centralnych elementów systemu edukacyjnego jest niewątpliwie nauczyciel, który żyjąc i pracując w wielokulturowej przestrzeni społecznej, ma do spełnienia wiele trudnych zadań. Jedno z nich wymaga równego i sprawiedliwego traktowania uczniów.

Celem podjętych badań było poznanie płaszczyzn, poprzez które przyszły nauczyciel postrzega Innego/drugiego człowieka. W kontekście wcześniejszych rozważań na temat Innego przyjmuję wielowymiarowe ujęcie Innego, różniącego się pod względem płci, wieku, wyznania, religii, etniczności, narodowości, rasy, niepełnosprawności itd.

Zakładam, że swój sposób postrzegania Innego przenosi przyszły nauczyciel na percepcję i wyobrażenia ucznia, z którym wchodzi w relacje. Wyobrażenia nauczyciela bądź pojęciowe wizje siebie i Innych oddziałują na to, jak owych Innych będzie postrzegał uczeń. Poznanie sposobów postrzegania drugiego człowieka przez przyszłego nauczyciela dostarczy wiedzy na temat stereotypów, uprzedzeń, ukrytych teorii, którymi się posługuje, a także tego, jak ewentualnie może zachowywać się w relacjach z uczniami z grup zwyczajowo dyskryminowanych, wskaże zatem korzyści i zagrożenia występowania Innego w przestrzeni edukacyjnej, przestrzeni życia codziennego. Rodzaj przypisywanych innym ludziom intencji, cech charakteru wpływa na stosunki interpersonalne, postawy, oceny atrakcyjności partnera, jest to swoisty mechanizm regulacyjny (F. Heider, teoria atrybucji<sup>43</sup>).

Interesowało mnie: Jak przyszli nauczyciele rozumieją Innego, inność? Jak przyszli nauczyciele podchodzą do kwestii Innego i inności?

Percepcja, ocena ludzi i otoczenia społecznego były przedmiotem intensywnych badań psychologów społecznych już w latach 60. i 70. XX wieku. Psycholodzy społeczni (Jones i Gerard 1967<sup>44</sup>) badali ścisłość i dokładność percepcji, jej zależność od warunków społecznych i cech osobowościowych jednostki. Podkreślali rolę kontekstu, tła w percepcji. Dużo badań z tego zakresu poświęconych jest tworzeniu się „pierwszego wrażenia” (*primary effect*) i jego wpływu na późniejszą percepcję i zachowanie.

<sup>43</sup> Teoria atrybucji szeroko opisana w pracach M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, KiW, s. 175–216 oraz Z. Zaborowski, *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1980, WN PWN.

<sup>44</sup> E. E. Jones, H. B. Gerard, *Foundations of social psychology*, New York 1967, Wiley.

Wiele problemów z zakresu percepcji wyrasta z teorii równowagi poznawczej, np. Fritza Heidera, Morrisa Rosenberga i innych. Sporo badań poświęcono problematyce atrybucji – nawiązującej do teoretycznej koncepcji F. Heidera z 1958 roku<sup>45</sup>. Atrybucja pełni w stosunku do działania funkcje regulacyjne. Rodzaj przypisywanych innym ludziom intencji, cech charakteru wpływa na stosunki interpersonalne, postawy, oceny atrakcyjności partnera.

W ostatnich latach podkreśla się w psychologii, jako szczególnie ważny fakt, istnienia prywatnych (ukrytych) teorii różnych zjawisk. Te ukryte teorie to „wyobrażenie jednostki o związkach pomiędzy wymiarami, przejawiające się w tworzonych przez nią obrazach danego wycinka rzeczywistości”<sup>46</sup>. Zakłada się, że ludzie nie posługują się takimi obrazami w sposób całkowicie świadomy (stąd przymiotnik „ukryte”). Są one wytwarzane na bazie wiedzy i doświadczenia osobistego jednostki (stąd określenie „prywatne”). Mówi się też o prywatnych teoriach wychowania. Mają je zarówno rodzice, nauczyciele, jak i wychowankowie. Tym teoriom przypisuje się bezpośredni wpływ na funkcjonowanie człowieka. Składają się na nie schematy poznawcze dotyczące różnych zjawisk społecznych<sup>47</sup>.

Spostrzeganie interpersonalne ma miejsce w każdej sytuacji społecznej, tzn. takiej, w której oprócz podmiotu występują także inni ludzie. Różnorodność takich sytuacji jest wielka, można zatem wyodrębnić istotne elementy każdej sytuacji społecznej i zanalizować ich wpływ na spostrzeganie innych ludzi. Należą do nich: 1. obiekt percepcji (czyli Inny człowiek, który jest spostrzegany przez podmiot sytuacji: jego cechy zewnętrzne, jego zachowania, poglądy, role społeczne, zadania, jakie realizuje); 2. podmiot sytuacji (osoba spostrzegająca), której proces spostrzegania jest przedmiotem analizy: jej właściwości psychiczne (potrzeby, system wartości, system kategorii poznawczych, system wiedzy o sobie i świecie), doświadczenia i pełnione role społeczne, zadania, jakie aktualnie realizuje; 3. relacje między obiektem percepcji a osobą spostrzegającą; 4. inne istotne dla podmiotu, osobowe i nieosobowe elementy sytuacji; 5. relacje obiektu spostrzegania z wyróżnionymi, istotnymi dla podmiotu elementami sytuacji<sup>48</sup>.

W badaniach poproszono respondentów o ustosunkowanie się do dziesięciu wymiarów/kategorii/płaszczyzn, w jakich można postrzegać Innego/drugiego człowieka. Lista została opracowana na podstawie literatury przedmiotu<sup>49</sup>, wyników

<sup>45</sup> F. Heider, *The psychology of interpersonal relations*, New York 1958, Wiley.

<sup>46</sup> P. Lewicki, *Struktura i funkcjonowanie wzorca poznawczego w procesie percepcji społecznej*, Warszawa 1983, Wyd. UW, s. 150.

<sup>47</sup> M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, cyt. wyd.

<sup>48</sup> Por. tamże, s. 107, 108.

<sup>49</sup> Ujęcie Innego w antropologii, filozofii, psychologii, socjologii, pedagogice.



innych badań<sup>50</sup> oraz wyników badań pilotażowych<sup>51</sup>. Nie jest zapewne wyczerpująca, pozwala jednak wielowymiarowo ujmować Innego.

Uzyskane wyniki badań potwierdzają założenie o wielowymiarowym postrzeganiu Innego człowieka przez przyszłych nauczycieli, którzy nie pomijali w swoich odpowiedziach żadnej kategorii.

Wielowymiarowość przestrzeni psychologicznej zakłada możliwość wyodrębnienia wielu różnych wymiarów, na których jednocześnie mogą być rozpatrywane różne reprezentacje (reprezentacja pod względem wieku, płci, pokrewieństwa; odległości fizycznej: znajomy, sąsiad, mieszkaniec innego kraju; odległości semantycznej – podobieństwa i różnice postaw, zainteresowań; wymiaru społecznego – człowiek tej samej czy innej grupy, klasy, typu pełnosprawny, niepełnosprawny. Janusz Reykowski<sup>52</sup> podkreśla, że poszczególne reprezentacje mogą być rozpatrywane jako leżące równocześnie na różnych od siebie dystansach. Mogą być źródłem trzech rodzajów sądów, tj. deskryptywnych, afektywnych, ewaluatywnych (normatywnych).

Badani studenci, przyszli nauczyciele są świadomi, posługując się językiem konstruktywistów, „świata składającego się z wielu rzeczywistości”<sup>53</sup>. Ludzi, z którymi spotykają się w codziennych sytuacjach rozpoznają jako należących do wielu rzeczywistości tego świata.

---

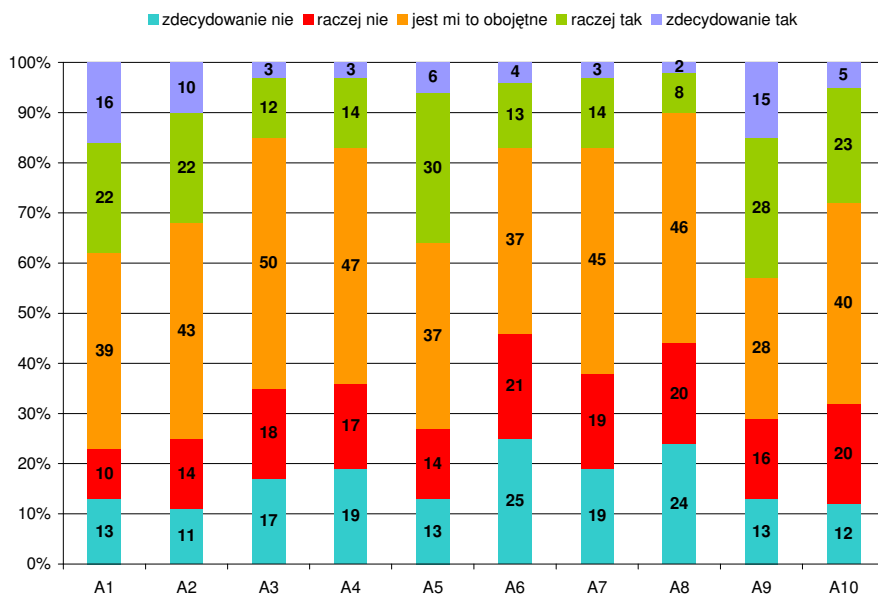
<sup>50</sup> Badania własne: A. Szczurek-Boruta, *Percepcja „innego” ucznia przez nauczyciela żyjącego i pracującego w warunkach wielokulturowości*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, Opole 2001, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, WSP ZNP w Warszawie, s. 305–314. Badania wizerunku Innego w świadomości młodzieży: J. Suchodolska, T. Gebel, *Perspektywa Innego w percepcji młodzieży*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 89–125.

<sup>51</sup> Zastosowano wywiad jako wprowadzenie do badań ilościowych, poproszono badane osoby o krótkie opisanie kategorii związanych z uczeniem się od Innych oraz o wskazanie innych kategorii uważanych za ważne.

<sup>52</sup> J. Reykowski, Z. Smoleńska, *Przestrzeń psychologiczna a regulacja społecznego zachowania*, „Studia Psychologiczne” 1982, t. XX, nr 2.

<sup>53</sup> Szerzej na ten temat: P. L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, cyt. wyd., s. 52.

**Wykres 1.** Płaszczyzny postrzegania Innego/drugiego człowieka



Legenda:

- A1. płeć
- A2. orientacja seksualna
- A3. pochodzenie etniczne
- A4. narodowość
- A5. wiek
- A6. niepełnosprawność
- A7. religia/wyznanie
- A8. status społeczny/materialny
- A9. Inny w znaczeniu innej bliskiej osoby (np. moja rodzina)
- A10. Inny człowiek niebędący członkiem rodziny, sąsiadem, bliskim znajomym

Źródło: Opracowanie własne.

Przyjrzyjmy się bliżej nastawieniom kandydatów do zawodu nauczyciela wobec Innych. Zdecydowanie największą grupę (średnia dla Polski  $\bar{x}=41,3\%$ ) stanowią odpowiedzi wskazujące na obojętność wobec odmienności, odrębności. Wymiary inności nie mają znaczenia w postrzeganiu drugiego człowieka – „jest mi to obojętne” (wykres 1, 2). Badani postrzegają go w wielu wymiarach, w których funkcjonuje, tym samym różnice i odrębności są dla nich czymś naturalnym, cechą istoty ludzkiej. Taki wynik z jednej strony może być odczyta-

ny/interpretowany pozytywnie, jako przejaw otwartości na drugiego człowieka, z drugiej zaś może rodzić pytanie/wątpliwość, czy aby nie jest to przejaw braku zainteresowania kimś lub czymś, braku zaangażowania emocjonalnego w relacje z drugim człowiekiem; także braku wrażliwości na drugiego człowieka. Deklaracje respondentów to być może wskaźnik/wyraz relatywizmu moralnego, obojętności (psychologiczne rozumienie), co może być niebezpiecznym zjawiskiem, szczególnie w przypadku przyszłych nauczycieli, którzy mają pracować z małymi dziećmi. Zadaniem nauczyciela, szczególnie pierwszego etapu edukacji (mistrza, wzoru, autorytetu), jest przedstawianie jasnego i czytelnego obrazu wartości małemu dziecku, kształtowanie stosunku dziecka do siebie, do roli ucznia i do uczenia się jako zadania<sup>54</sup>.

Obojętność oznaczać może z jednej strony brak zainteresowania, życie obok, zatem niewchodzenie w kontakty, brak przewidywalności reakcji w sytuacjach konfliktowych, brak zajęcia stanowiska. Z drugiej konformizm (Robert Merton<sup>55</sup>), unikanie kontaktów, konfliktów, wycofywanie się.

W interpretacji przywołanych wyników nie można pominąć kwestii różnych uwarunkowań postrzegania Innego. Konkretna sytuacja i jej kontekst, a także pełniona rola decydują o tym, jak postrzegamy Innego. Na wpływ roli społecznej, przypisywanej jednostce przez kulturę, na obraz Innych ludzi i własnej osoby zwracał uwagę już Theodore Newcomb. Przyjęcie założenia, że proces przyjmowania roli jest swoistą „syntezą” punktu widzenia własnego oraz innych osób, prowadzi do pytania, na ile realizacja roli ma charakter indywidualny; na ile zaś zdeterminowana ona jest przez przynależność jednostki do szerszych struktur społecznych, kulturowych. W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwie kategorie ról nauczycielskich: nauczyciel jako kierownik procesu uczenia się oraz nauczyciel jako pośrednik kultury zabezpieczający ciągłość kulturową społeczeństwa<sup>56</sup>. Wydaje się, iż w społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo, w społeczeństwach opartych na wiedzy, obie kategorie ról nauczycielskich są istotne. Role szczegółowe w tej kategorii związane są przede wszystkim ze społeczną funkcją wychowania. Każda kultura w szerokim znaczeniu tworzy sobie właściwy wzór – charakterystykę nauczyciela. Role nauczyciela zawierają tu wzory jego postępowania jako członka społeczeństwa, model dla dzieci, młodzieży – jako „idealisty” ukazującego możliwości doskonalenia świata czy jako osoby, która propaguje określony model kulturowy.

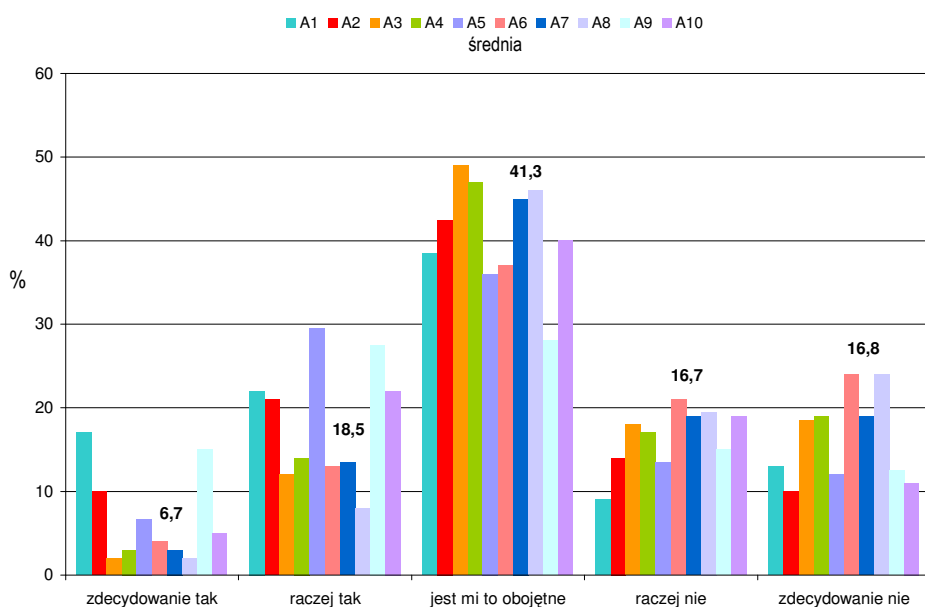
<sup>54</sup> E. Zalewska, *Uczenie się nauczyciela i ucznia w edukacji zintegrowanej*, w: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 129–148.

<sup>55</sup> R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, WN PWN.

<sup>56</sup> B. Bromberek, *Role społeczne nauczyciela*, Poznań 1973, Wyd. UAM.

Deklaracje badanych mogą być przejawem relatywizmu kulturowego<sup>57</sup>, którego podstawą jest powstrzymywanie się od ocen i wydawania sądów na temat nieznanych Innych i ich praktyk. Perspektywa ta wzmacnia tolerancję, szacunek dla stylów kulturowych. Przyjęcie postawy relatywizmu kulturowego zachęca do większego obiektywizmu w spojrzeniu na własne społeczeństwo i jego praktyki kulturowe, zapewnia stosowny dystans, z którego można obserwować kontekst wolnego życia.

**Wykres 2.** Płaszczyzny postrzegania Innego/drugiego człowieka – odpowiedzi w pięciostopniowej skali szacunkowej



Legenda:

- A1. płeć
- A2. orientacja seksualna
- A3. pochodzenie etniczne
- A4. narodowość
- A5. wiek
- A6. niepełnosprawność
- A7. religia/wyznanie

<sup>57</sup> „Różnorodność praktyk kulturowych wśród społeczeństw i w obrębie tego samego społeczeństwa sugeruje, że istnieje pojedynczy, ‘najlepszy’ wzorzec kulturowy”. Zob. N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1992, Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c., s. 46.

A8. status społeczny/materialny

A9. Inny w znaczeniu innej bliskiej osoby (np. moja rodzina)

A10. Inny człowiek niebędący członkiem rodziny, sąsiadem, bliskim znajomym

Źródło: Opracowanie własne.

Stanowisko wyraziste w sprawie Innego – „zdecydowanie tak” ( $\bar{x}=6,7\%$ ), „zdecydowanie nie” ( $\bar{x}=16,8\%$ ) jest rzadziej prezentowane przez badanych. Jest też grupa osób odpowiadających „raczej tak”  $\bar{x}=18,5\%$  i „raczej nie”  $\bar{x}=16,7\%$  w odniesieniu do badanych kwestii. Tego typu wypowiedzi wydają się świadczyć o ukształtowanych, jednoznacznych/wyrazistych postawach wobec Innego, opartych na wiedzy, emocjach i zachowaniach, świadomości pożytków i strat w kontaktach z drugim człowiekiem.

Zdecydowane różnice i odrębności (odpowiedzi „zdecydowanie tak”) dostrzegają badani w zakresie *plci* A1; *przynależności do własnej rodziny* „Inny w znaczeniu innej bliskiej osoby np. moja rodzina” A9; *orientacji seksualnej* A2; *wieku* A5; *braku związków rodzinnych – sąsiad, znajomy* A10. Interesująca wydaje się zgodność/zbieżność występowania tych obszarów w odpowiedziach „zdecydowanie tak” i „raczej tak”. Podobne wymiary uzyskały wysokie wyniki. Badani o wyrazistych postawach mają indywidualny system znaczeń stanowiący najbardziej ogólną reprezentację świata.

Nie mają znaczenia dla części badanych („zdecydowanie nie”  $\bar{x}=16,8\%$ , „raczej nie”  $\bar{x}=16,7\%$ ), takie płaszczyzny/wymiary postrzegania Innego, jak: *niepełnosprawność* (A6); *status społeczny/materialny* (A8); *religia/wyznanie* (A7); *pochodzenie etniczne* (A3); *narodowość* (A4). Obraz deklaracji w obrębie tych dwóch wskazań jest podobny. Owo podobieństwo wynika zapewne z zasad grupowania percepcyjnego<sup>58</sup>, w tym prawo bliskości, podobieństwa, ciągłości, domykania, wspólnego losu<sup>59</sup>. Ludzie, grupując razem najbliższe, sąsiadujące elementy, najbardziej podobne do siebie, mają tendencje do: zapełniania niewielkich przerw w doświadczanych obiektach, grupowania obiektów, które poruszają się w tym samym kierunku.

Być może te wymiary postrzegania człowieka jako istoty i reprezentanta odmiennej kultury dobrze utrwaliły się w świadomości badanych i nie traktują ich jako różnic, odrębności, nie przywiązują do nich już wagi – różnice są

<sup>58</sup> Zasady grupowania percepcyjnego były szeroko badane przez zwolenników psychologii Gestalt (psychologii postaci), Kurt Koffka (1935), Wolfgang Köhler (1947), Max Wertheimer (1923), którzy twierdzili, że zjawiska psychologiczne mogą być zrozumiałe tylko wówczas, gdy będą zorganizowane jako całości.

<sup>59</sup> R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, cyt. wyd., s. 125–126.

czymś naturalnym, nastąpiła modyfikacja negatywnych stereotypów postrzegania w tych kategoriach Innego. Mamy tu do czynienia z redukowaniem informacji dochodzących do poszczególnych odbiorców oraz z ich interpretacją, która jest zróżnicowana. Postrzeganie świata i Innego człowieka jest subiektywne. Wyniki odzwierciedlają intelektualne konstrukty, formy mentalnych uproszczeń symbolicznie postrzeganej natury Innego, uogólnione, abstrakcje tej natury, pewne uproszczenia<sup>60</sup>.

Janusz Czapiński zwraca uwagę na to, że: „Postawy egalitarne nie są w Polsce przeciwieństwem orientacji na dominację społeczną. Można opowiadać się za równym traktowaniem wszystkich, jednocześnie żywić przeświadczenie, że nie wszyscy zasługują na szacunek. Co więcej wskaźnik dominacji [...] koreluje pozytywnie [...] ze wskaźnikiem egalitaryzmu; opowiadanie się za moralnymi podziałami społecznymi [...] idzie w parze z postulatem równouprawnienia narodów i niwelowania różnic ekonomicznych. Wynika to przypuszczalnie stąd, że więksi rygorysty moralni i zwolennicy ostrych podziałów społecznych mają nieco silniejsze zarazem przeświadczenie o krzywdzie Polaków i krzywdzie ekonomicznej (niezasłużenie niskich dochodach) i w związku z tym domagają się równego traktowania wszystkich narodów, w tym Polaków, i niwelowania różnic dochodowych, czyli wyższych dochodów własnych”<sup>61</sup>.

Zarówno obserwacje potoczne, jak i szerokie badania empiryczne<sup>62</sup> świadczą o powszechnej ludzkiej tendencji do klasyfikowania nie tylko przedmiotów, ale także ludzi w grupy, typy czy według innych kryteriów. Szczególnie rozpowszechniony naturalny system klasyfikacji opiera się na właściwościach osobowości wywodzonych z codziennego zachowania i społecznych interakcji. Odnosi

---

<sup>60</sup> Dominującymi czynnikami wpływającymi na procesy kognitywne są emocje, intencje, czyli należałoby znaleźć relacje między kluczowymi czynnikami psychologicznymi konatywnymi (intencje, pragnienia), afektywnymi (emocje, uczucia), kognitywnymi i społecznymi, które wpływają na proces uczenia się w różny sposób (na pracę mózgu, indywidualne różnice w uczeniu się, powiązania ze środowiskiem). S. Juszczak, *Kognitywne aspekty uczenia się*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G–Ł, cyt. wyd., s. 645–653.

<sup>61</sup> J. Czapiński, *Dominacja społeczna i egalitaryzm*, w: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*. Raport 39, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego, s. 274.

<sup>62</sup> K. Skarżyńska, *Studia nad spostrzeganiem osób. Regulacyjna funkcja informacji centralnych*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii UW”, Warszawa 1979, Wyd. UW; K. Skarżyńska, *Spostrzeganie ludzi*, cyt. wyd.; J. Jarymowicz, Z. Smoleńska (red.), *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, Wrocław 1983, Ossolineum; M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, cyt. wyd.

się wrażenie, że postrzegający człowiek postępuje często jak teoretyk osobowości, który szuka dyspozycyjnych wyjaśnień dla zachowań innych ludzi<sup>63</sup>.

J. Bruner uważał, że: „Nie tylko myślenie, w tym podejmowanie decyzji, ale już samo spostrzeganie jest kategoryzowaniem, a uczenie się to opanowywanie i tworzenie nowych kategorii”<sup>64</sup>. Ludzie interpretują świat w kategoriach podobieństw i różnic, które występują między przedmiotami i zdarzeniami. Obiekty ujmowane jako takie same są umieszczane w tej samej kategorii.

Człowiek, odbierając informacje o świecie, przetwarza je, tzn. nadaje im sens deskryptywny i ewaluatywny<sup>65</sup>. Napływające informacje porządkowane są tak z punktu widzenia obiektywnych relacji, jak i z punktu widzenia nadawania im wartości. Powstaje indywidualny system znaczeń stanowiący najbardziej ogólną reprezentację świata i mający wpływ na organizację poznawczą niższego rzędu, tzn. reprezentacja nauczyciela w umyśle ucznia czy reprezentacja ucznia w umyśle nauczyciela, reprezentacja szkoły czy rodziny różna w umysłach różnych ludzi, zależnie od ogólnej reprezentacji świata i innych jego obiektów oraz od: obróbki intelektualnej i emocjonalnej tych doświadczeń. Michel Gilly twierdzi, że reprezentacja jest subiektywnym odzwierciedleniem rzeczywistości przez człowieka, jak też nadaniem jej własnego, osobistego znaczenia<sup>66</sup>.

Szczególną rolę w poznawaniu uogólnionej reprezentacji poznawczej człowieka odgrywają subiektywnie odzwierciedlone przez podmiot właściwości znaczących dla niego osób, zwłaszcza z wczesnego okresu życia. Z osobami takimi kontaktujemy się bowiem najwcześniej, toteż ich właściwości, zdaniem Krystyny Skarżyńskiej<sup>67</sup>, mogą stanowić prototyp spostrzegania ludzi w ogóle.

Wyobrażenia o osobowości Innych są częściowo oparte na stereotypach. Stereotypy pozwalają człowiekowi porządkować złożoną rzeczywistość, są naładowane emocjonalnie, odporne na zmiany, nieelastyczne, są wynikiem poznania potocznego – nienaukowej generalizacji<sup>68</sup>.

---

<sup>63</sup> N. Cantor, W. Mischel, *Prototypy w spostrzeganiu osób*, w: T. Maruszewicz (red.), *Poznawanie i zachowanie. Rozważania z pogranicza psychologii społecznej, psychologii ogólnej i psychologii osobowości*, Poznań 1986, Uniwersytet im. A. Mickiewicza.

<sup>64</sup> A. Brzezińska, Jerome S. Bruner: *Prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, w: J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, TAiWPN Universitas, s. IX.

<sup>65</sup> M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, cyt. wyd., s. 19–78.

<sup>66</sup> M. Gilly, *Nauczyciel-uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, cyt. wyd., s. 19.

<sup>67</sup> K. Skarżyńska, *Spostrzeganie ludzi*, cyt. wyd., s. 30; M. Gilly, *Nauczyciel-uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, cyt. wyd., s. 56.

<sup>68</sup> Z. Chlewiński, *Stereotypy – struktura, funkcja, geneza. Analiza interdyscyplinarna*, w: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa 1992, Instytut Psychologii PAN.

Wyniki badań nad postrzeganiem uczniów przez nauczycieli liceum i technikum<sup>69</sup> wskazały, że postrzegają oni wychowanków przez pryzmat stereotypowych cech (uprzedzeń, stereotypów).

Sytuacje międzygrupowe aktywizują stereotypy. W zależności od rodzaju stosunków międzygrupowych i siły tożsamości ludzie wykazują tendencje do zmiany swych wzorów sposobu mówienia w kierunku sposobu mówienia osoby, do której się zwracają. Normalne przetwarzanie informacji, normalna wewnątrzpsychiczna stabilizacja, współżycie w społeczeństwie nie mogą obyć się bez stereotypów.

W przypadku obrazu Innego mamy do czynienia z ambiwalencją funkcjonalną jednego zjawiska, a nie z dwoma jakościowo różnymi zjawiskami. Stereotypy mogą odegrać pozytywną rolę, jeśli na nie spojrzeć nie od strony tych, których dotyczą, lecz od strony tych, którzy je tworzą, którzy nimi operują w odbiorze osób odmiennych kulturowo. W komunikacji międzykulturowej nie można nie dostrzegać faktu, że funkcje stereotypów wspomagające proces rozumienia występują w interakcji międzyetnicznej razem z funkcjami, które ten proces hamują. Można wskazać trzy obszary, które wydają się szczególnie doniosłe, jeśli chodzi o funkcjonalną ambiwalencję stereotypów w interetnicznym procesie porozumiewania się. Pierwszy obszar – stereotypy jako „wiedza o świecie” specyficzna pod względem kulturowym i wykraczająca poza kulturę (stereotypowe zasoby wiedzy zróżnicowane kulturowo nie są przekazywane wprost, ich niejawna obecność może być również źródłem nieporozumień albo niezrozumienia). Drugi obszar – stereotypy jako niezbędne środki autoprezentacji (formy językowe zawsze są szyldem zachowaniowym informującym o czyjejś tożsamości, są społecznym wyróżnikiem osoby niezależnie od tego, czy używa się ich w sposób zamierzony, czy też spontaniczny. W każdej akcji komunikacji, bez względu na to, czy jest on określony jako wewnątrz kulturowy czy międzykulturowy, każdy z jego uczestników prezentuje – niejako włącza weń – obraz samego siebie). Trzeci obszar – stereotypy i utarte zwroty jako środki strukturyzacji dyskursu (stereotypy nadają się doskonale do pełnienia funkcji sygnałów zamykających dyskurs i w takiej formie są stosowane)<sup>70</sup>.

<sup>69</sup> Przywołuję tu wyniki badań prowadzonych przez Teresę Lewandowską-Kidoń w szkołach średnich na terenie Lubelszczyzny. Szerzej: A. Lewandowska-Kidoń, *Język nietolerancji w polskich szkołach*, w: W. J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a wartość w edukacji. Nowe znaczenia i sytuacje. Szkolna przestrzeń interakcji i działań komunikacyjnych*, Toruń 2010, Wydawnictwo Adam Marszałek.

<sup>70</sup> Szerzej na ten temat wypowiadam się w tekście: A. Szczurek-Boruta, *Swój i obcy w interpersonalnej przestrzeni społecznej (uwarunkowania kształtowania stereotypów i uprzedzeń etnicznych w warunkach wielokulturowości)*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk



Analiza statystyczna wyników przeprowadzonych badań wykazała, że potencjał społeczno-gospodarczy oraz położenie centrum/pogranicze różnicują postrzeganie drugiego człowieka. Kanoniczne  $r=0,18385$ ;  $\text{Chi}^2(20)=48,191$ ;  $p=0,00040$  wskazuje na korelację słabą między potencjałem społeczno-gospodarczym a postrzeganiem Innego  $r=0,15278$   $\text{Chi}^2(10)=28,793$ ,  $p=0,00135$  oraz między położeniem a postrzeganiem Innego  $r=0,13019$   $\text{Chi}^2(10)=20,838$ ,  $p=0,02228^{71}$ . Natura badań wielozmiennowych jest taka, że nawet nieznaczne korelacje są znaczące.

Kapitał społeczno-gospodarczy różnicuje sposoby postrzegania Innego. Większa gęstość zaludnienia, lepsze połączenia komunikacyjne, wyższy standard materialny ludności, lepsze warunki mieszkaniowe, wyższe wykształcenie ludności czynnej zawodowo, więcej miejsc pracy, wyższy poziom życia, większa dostępność i korzystanie z instytucji edukacyjnych tworzą lepsze warunki do funkcjonowania. W środowiskach tych jednocześnie większa jest anonimowość i przewaga indywidualistycznych postaw do życia. W sytuacji komfortu i bezpieczeństwa, wyższej jakości życia, ale i większej pogoni za dobrami konsumpcyjnymi Inny, odmienny (ze względu na rasę, narodowość, etniczność, religię, wyznanie, płeć, niepełnosprawność, status społeczny, wszelką odrębność kulturową) nie stanowi zagrożenia. Znaczna grupa badanych ze strefy o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym deklaruje obojętność, nie przywiązuje wagi do różnych płaszczyzn odmienności drugiego człowieka. Podsumowując, można stwierdzić, że im wyżej w hierarchii znajduje się określone środowisko, tym korzystniejsze pod względem edukacyjnym, zawodowym są wskaźniki demograficzno-społeczne, a przede wszystkim możliwości przemieszczania się, nawiązywania kontaktów, komunikowania się, co jest istotne ze względu na gromadzenie doświadczenia osobistego.

Przedstawione w wielu raportach wyniki badań odnoszących się do regionów – jak się wydaje – pod pewnymi względami szczególnych, a mianowicie regionów pogranicznych, wydają się wskazywać na ich odmiennność od regionów położonych w centrach (prace Z. Jasińskiego, T. Lewowickiego, J. Nikitorowicza, A. Sadowskiego).

---

(red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 165–176.

<sup>71</sup> Interpretacja wielkości współczynników korelacji  $r$  wg J. P. Guilforda. Zob. J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1960, WN PWN, s. 171. Poniżej 0,20 – korelacja słaba, zależność prawie nic nieznacząca; 0,20–0,40 – korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40–0,70 – korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70–0,90 – korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90–1,00 – korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna.

Wśród cech przemawiających za tym, że pogranicze stwarza specyficzne warunki do postrzegania Innego, siebie i uczenia się od Innego można wymienić: bliskość przestrzenną sprzyjającą zamierzonym i niezamierzonym kontaktom między ludnością zróżnicowaną narodowo, etnicznie, wyznaniowo lub kulturowo.

Kontakt i styczność z Innymi jest narzucana, „zastana” niezależnie od woli człowieka. Otwarcie granic, ożywienie kontaktów osobistych, ogromny rozwój indywidualnej wymiany handlowej, nawiązywanie i rozwój różnorodnych form współpracy transgranicznej i międzyregionalnej, współpraca miast bliźniaczych przyczyniają się do większej otwartości i tolerancji na inność, rodzą też potrzebę współpracy ponad różnicami, podziałami ze względu na aktualne cele jednostkowe czy grupowe.

W regionach pogranicznych istnieje podział na swoich i obcych, rywalizacja, ale i współpraca różnych grup wyznaniowych, narodowościowych, etnicznych interpretacji sytuacji społecznych. Mamy też do czynienia z wspólnymi działaniami w dziedzinie gospodarki, życia społecznego, edukacji, kultury (imprezy kulturalne, naukowe, sportowe, turystyczne) wynikającymi z potrzeby wzmocnienia podmiotowości regionalnej, rozbudzenia aktywności lokalnej.

Człowiek pogranicza<sup>72</sup> żyje w stałej konfrontacji z odmienną religią, kulturą lub narodem. Wzmaga to poczucie i manifestowanie własnej odrębności, w praktyce występuje kompromis polegający na współuczestnictwie i podzieleniu wzorów kultury charakteryzujących różne grupy. Człowiek pogranicza nie reprezentuje „czystego” typu kultury, ale konfiguracje kultur o dowolnie (indywidualnie) rozłożonych proporcjach. Wynika to z równoczesnego uczestnictwa zarówno w kulturze własnej grupy, jak i kulturze grupy sąsiadującej.

Badania społeczności pogranicznych przyniosły empiryczne dowody większej otwartości żyjących tam społeczności. Kontakty międzyludzkie i kontakty międzykulturowe są bogatsze. Sprzyjającym czynnikiem jest naturalna obecność reprezentanta odmiennej kultury w przestrzeni społecznej i psychologicznej, ale też większy przepływ ludności. Oczywiście na tych obszarach częściej też Inni budzą niechęć, opór i brak zrozumienia, trudność w przezwyciężaniu odwiecznych stereotypów, ale też współczesny świat stwarza warunki i rodzi potrzebę kształtowania się tożsamości wielowymiarowej. Nieuniknioność kontaktów z wieloma Innymi to szansa na kreowanie przyjaznych, kooperacyjnych relacji międzyludzkich, modyfikacji istniejących uprzedzeń i stereotypów, ale i pokonywania wielu barier w stosunkach między poszczególnymi społecznościami.

<sup>72</sup> Koncepcja człowieka pogranicza wypracowana przez J. Nikitorowicza opisana w jego opracowaniach (1995, 2000, 2009). Szerzej: J. Nikitorowicz, *Człowiek pogranicza jako efekt dialogu tożsamościowego w warunkach wielokulturowości*, „Edukacja – Studia – Badania – Innowacja” 2009, nr 3 (107), s. 9–18.

ciamy, narodami, państwami. Chęć szukania porozumienia odzwierciedla się w treściach kształcenia i wychowania, współpracy szkół z placówkami zagranicznymi. Doświadczenia społeczne mieszkańców pograniczy nie są być może bogatsze od doświadczeń mieszkańców żyjących w centrach (mobilność, migracje wewnętrzne i zewnętrzne doprowadziły to tego, że współczesne centra są zróżnicowane). Na pograniczach dochodzenie do w miarę poprawnych, przyjaznych czy kooperacyjnych relacji międzyludzkich i międzykulturowych ma dłuższą tradycję, jest wynikiem nieustannie toczącego się treningu uzgodnienia znaczeń, rozwiązywania konfliktów, dlatego też kontakt z Innym budzi różne reakcje i nastawienia (pozytywne, negatywne). Mniej jest tu obojętności.

Społeczność pogranicza – wielokulturowa – tworzy specyficzną sytuację dla postrzegania Innego ucznia w klasie przez nauczyciela – konieczność uwzględniania indywidualnych cech uczniów, np. różnice wynikające z przynależności do określonej grupy etnicznej, wyznaniowej uwrażliwia na konflikty występujące w tych środowiskach.

Pograniczny charakter – z jednej strony – sprzyja większej otwartości i mobilności ludzi, daje dodatkowe szanse życiowe, sprzyja kształtowaniu postaw kooperacyjnych i tolerancyjnych, ale – z drugiej strony – niekiedy budzi też dodatkowe konflikty, rodzi postawy niechęci wobec obcych i Innych<sup>73</sup>.

Potencjał społeczno-gospodarczy oraz położenie centrum/pogranicze nie różnicują własnych oczekiwań w sytuacji wejścia w rolę Innego (Kanoniczne  $r=0,103$ ;  $\text{Chi}^2(20)=28,618$ ;  $p=0,09566$ ). Dostrzec można podobieństwo deklaracji badanych co do oczekiwań związanych z wejściem w rolę Innego.

W konkluzji stwierdzić można, że współczesne zbiorowości (społeczności zróżnicowane gospodarczo i kulturowo) stwarzają naturalne możliwości do kontaktu – doświadczeń z tym co Inne, odrębne, kontaktu z drugim człowiekiem. Inne jest też wychowanie. Akcentuje ono wspomniane odrębności, ale i podobieństwa, kształtuje pozytywne nastawienie do wszelkiej inności, ale czy powszechna jest kultura otwartości?

---

<sup>73</sup> Zob. opracowania dotyczące pogranicza wschodniego, południowego, m.in.: A. Młynarczyk, M. Rusaczyk, *Od inności do obcości – ograniczenia wychowania w kulturze domowej*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 141–153; A. Szczurek-Boruta, *Percepcja „innego” ucznia przez nauczyciela żyjącego i pracującego w warunkach wielokulturowości*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, cyt. wyd.; J. Suchodolska, T. Gebel, *Perspektywa Innego w percepcji młodzieży*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd.

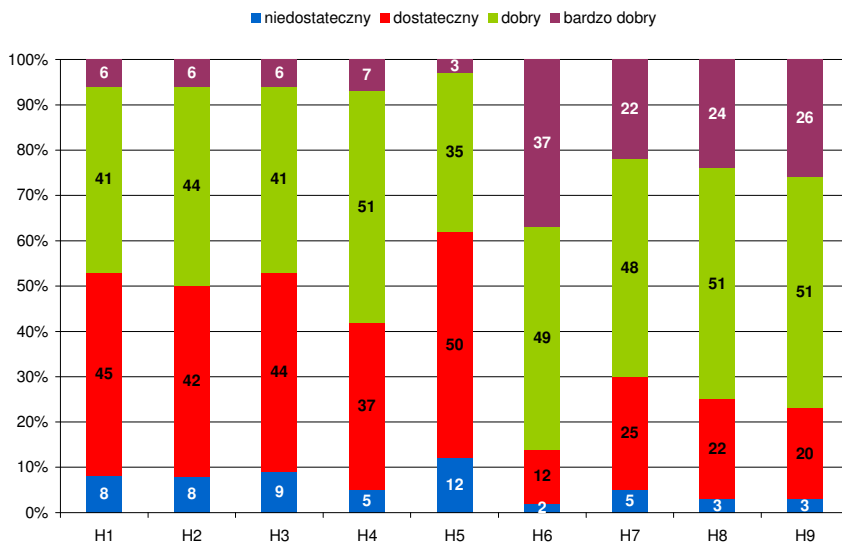
## 4.2. Poziom wiedzy na temat Innego

O spostrzeganiu decyduje obiekt percepcji, czyli Inny człowiek, który jest spostrzegany przez podmiot sytuacji: jego cechy zewnętrzne, jego zachowania, poglądy, role społeczne, zadania, jakie realizuje.

Dla rozwoju procesów interakcji człowieka z rzeczywistością ważnym stymulatorem jest edukacja i kształtowany w jej procesie zasób wiedzy. Między komunikacją, informacją a wiedzą występują ściśle zależności.

W tej sytuacji celowe, sensowne i zrozumiałe wydało się ustalenie poziomu wiedzy badanych na temat Innego (H).

**Wykres 3.** Poziom własnej wiedzy na temat Innego



Legenda:

- H1. inne rasy
- H2. inne religie
- H3. inne wyznania
- H4. inne narodowości
- H5. inne grupy etniczne
- H6. odmienna płeć
- H7. odmienna orientacja seksualna
- H8. osoby niepełnosprawne
- H9. osoby o trudnej sytuacji materialnej

Źródło: Opracowanie własne.

Największa grupa badanych (86%) jest przekonana o wysokim poziomie wiedzy na temat *osoby różniącej się od nich pod względem płci* H6 (37% bardzo dobra wiedza, 49% dobra); *osoby o trudnej sytuacji materialnej* H9 (77% łącznie, w tym 26% bardzo dobra, 51% dobra); *osoby niepełnosprawnej* H8 (75% łącznie, 24% bardzo dobra, 51% dobra); *osoby o odmiennej orientacji seksualnej* H7 (70% łącznie, 22% bardzo dobra, 48% dobra).

Jako niski badani oceniają swój poziom wiedzy (przyznając oceny niedostateczne i dostateczne) na temat: *innych grup etnicznych* H5 62% (12% niedostateczny, 50% dostateczny); *innych wyznań* H3 53% (9% niedostateczny, 44% dostateczny); *innych ras* H1 53% (8% niedostateczny, 45% dostateczny); *innych religii* H2 51% (8% niedostateczny, 42% dostateczny); *innych narodowości* H4 42% (5% niedostateczny, 37% dostateczny).

Przeprowadzone analizy statystyczne ujawniają brak związku między potencjałem społeczno-gospodarczym, położeniem centrum/pogranicze a wiedzą na temat Innego  $r=0,141$   $\text{Chi}2(18)=39,536$ ,  $p=0,00242$ <sup>74</sup>.

Gdy zmienia się perspektywa i jednostka znajdzie się w sytuacji Innego, w grupie mniejszościowej wzrasta potrzeba przekazywania Innym wiedzy o własnej kulturze. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na to, że 96% badanych stoi na stanowisku, że należy *przekazywać wiedzę o własnej kulturze i uczyć się od Innych* J8; zdecydowana większość (po 95%) badanych podkreśla konieczność *przekazywania wiedzy o własnej kulturze* I7, *uczenia się od Innych – poznawanie ich kultury* I6. Respondenci są przekonani o konieczności polityki równości – o tym, że wszystkie grupy, większościowa i mniejszościowa, mają mieć *takie same prawa* J1 95%, *takie same obowiązki* 93%.

Duża grupa badanych (85%) jest przeciwna *pozostawieniu grupy mniejszościowej samej sobie* J4; 75% badanych nie widzi potrzeby *przyznawania jej szczególnych przywilejów* J3, 47% wskazuje na *zobowiązanie do przystosowania się do zasad grupy większościowej* J5.

Można mówić o dwóch rodzajach wiedzy, jaką mają badani studenci, i adekwatnych do nich rodzajach uczenia się. Wiedza osobista, potoczna, związana z naturalnym, spontanicznym doświadczaniem rzeczywistości i ludzi. Przypisywane są jej takie atrybuty, jak luźna, niesystemowa struktura (L. S. Wygotski 1989)<sup>75</sup>, słaba dostępność do refleksji powoduje, że ten rodzaj wiedzy określa

<sup>74</sup> Interpretacja wielkości współczynników korelacji  $r$  wg: J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd., s. 171. Poniżej 0,20 – korelacja słaba, zależność prawie nic nieznacząca; 0,20–0,40 – korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40–0,70 – korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70–0,90 – korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90–1,00 – korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna.

<sup>75</sup> L. S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, cyt. wyd.

się jako wiedzę ukrytą lub milczącą (D. Klus-Stańska 2000)<sup>76</sup>. Wiedza publiczna, niespontaniczna, matrycowa, przeciwstawna do wiedzy osobistej jest złożonym systemem pojęć naukowych zawierających jednoznaczną treść. Taka wiedza nawiązuje do wiedzy osobistej. Źródłem struktury treści kształcenia jest życie społeczne, a treść ta służy odtwarzaniu jej w kolejnych pokoleniach. Kształcenie to reprodukcja kultury, według K. Konarzewskiego kształcenie należy zaczynać od wiedzy publicznej i z wolna nasycać ją prywatnymi znaczeniami<sup>77</sup>. Dlatego nie jest obojętny w konstruowaniu wiedzy o Innych i tworzeniu postawy wobec nich przebieg wczesnego kontaktu z tymi osobami oraz rodzaj zgromadzonych doświadczeń.

### 4.3. Źródła wiedzy o Innych

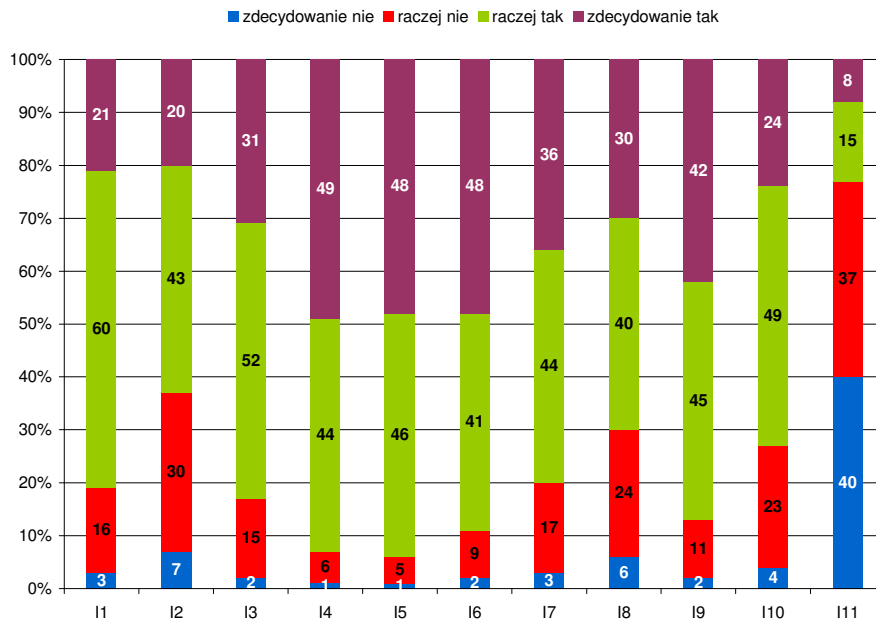
Wiedzę na temat Innych i ich odmienności zdobywa jednostka w różnych okolicznościach, różne są jej źródła. W prowadzonych badaniach podjęto próbę ich ustalenia.

Źródłami wiedzy o Innych są dla badanych przede wszystkim *obserwacje własne* I5 (94% łącznie odpowiedzi – zdecydowanie tak 48% i raczej tak 46%); *media (telewizja, radio, Internet, prasa)* I4 (93% łącznie odpowiedzi – 49% zdecydowanie tak, 44% raczej tak); *doświadczenie własne* I6 (89% łącznie odpowiedzi – 48% zdecydowanie tak, 41% raczej tak); *kontakty osobiste* I9 (łącznie 87% – 42% zdecydowanie tak, 45% raczej tak); *kształcenie na poziomie wyższym* I3 (łącznie 83% – 31% zdecydowanie tak, 52% raczej tak); *dotychczasowa edukacja szkolna* I1 (81% łącznie odpowiedzi – 21% zdecydowanie tak, 60% raczej tak); *rodzina* I7 (80% łącznie odpowiedzi – 36% zdecydowanie tak, 44% raczej tak); *wspólne działania* I10 (73% łącznie odpowiedzi – 24% zdecydowanie tak, 49% raczej tak); *podróże* I8 (70% łącznie odpowiedzi – 30% zdecydowanie tak, 40% raczej tak); *edukacja pozaszkolna (kluby, stowarzyszenia itd.)* I2 (63% łącznie odpowiedzi – 20% zdecydowanie tak, 43% raczej tak).

Nie jest źródłem wiedzy o Innych *udział w międzynarodowych projektach* I11 dla 40% badanych zdecydowanie nie, a dla 37% raczej nie jest.

<sup>76</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, cyt. wyd.

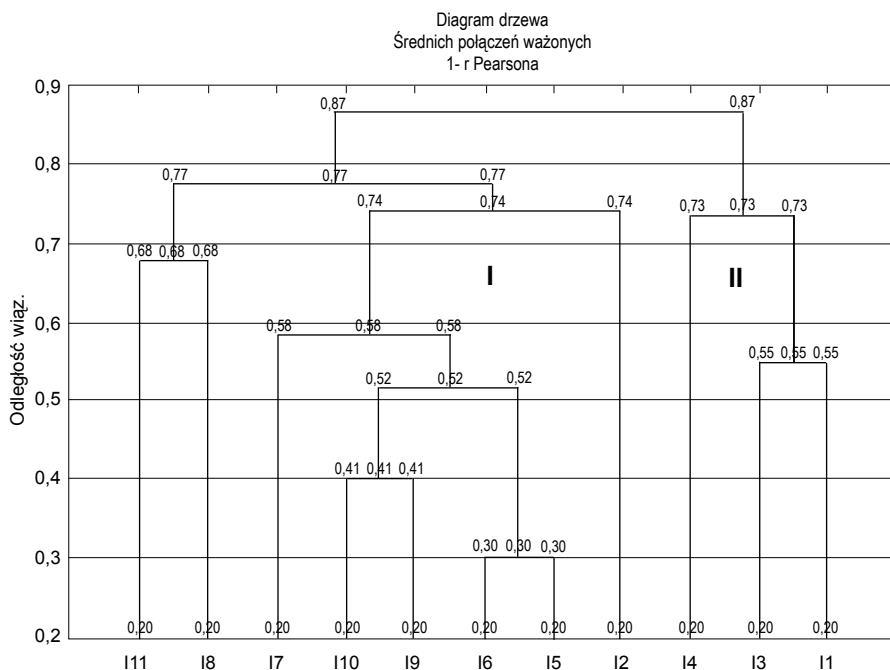
<sup>77</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, cyt. wyd., s. 354.

**Wykres 4. Źródła wiedzy o Innych****Legenda**

- I1. dotychczasowa edukacja szkolna
- I2. edukacja pozaszkolna (kluby, stowarzyszenia itd.)
- I3. kształcenie na poziomie wyższym
- I4. media (telewizja, radio, Internet, prasa)
- I5. obserwacje własne
- I6. doświadczenia własne
- I7. rodzina
- I8. podróże
- I9. kontakty osobiste
- I10. wspólne działania
- I11. udział w międzynarodowych projektach

Źródło: Opracowanie własne.

**Wykres 5.** Struktura skupieniowa źródeł wiedzy o Innych. Aglomeracja metodą średnich połączeń ważonych



#### Legenda

- 11. dotychczasowa edukacja szkolna
- 12. edukacja pozaszkolna (kluby, stowarzyszenia itd.)
- 13. kształcenie na poziomie wyższym
- 14. media (telewizja, radio, Internet, prasa)
- 15. obserwacje własne
- 16. doświadczenia własne
- 17. rodzina
- 18. podróże
- 19. kontakty osobiste
- 110. wspólne działania
- 111. udział w międzynarodowych projektach

Źródło: Opracowanie własne.

Analizując strukturę skupień źródeł wiedzy o Innych, można wskazać na ukonstytuowanie się dwóch zasadniczych struktur.

Pierwsza z nich ma charakter osobisty, wynika z własnej, samodzielnej aktywności podmiotów. Zależności korelacyjne, jakie wystąpiły między poszczegól-



mi zmiennymi w swoisty sposób ją zhierarchizowały. Najwyższą współzależność należy odnotować w odniesieniu do doświadczeń osobistych (*doświadczenia własne* I6, *obserwacje własne* I5). Zmienne te korelowały ze sobą na wysokim poziomie ( $r=0,70$ )<sup>78</sup>. Współtworzą one skupienie ze zmiennymi wskazującymi na bezpośrednie relacje z Innymi, które są istotnym źródłem wiedzy o nich, badani zdobywają ją zatem w trakcie *osobistych kontaktów* I9, *wspólnych działań* I10. Siła tego związku ( $r=0,48$ ) wskazuje na korelację umiarkowaną, zależność istotną. Tak ukonstytuowaną przestrzeń dopełniają *rodzina* I7,  $r=0,42$  (korelacja umiarkowana, zależność istotna) oraz *edukacja pozaszkolna (kluby stowarzyszenia)* I2,  $r=0,26$  (korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała). Wspomagające w stosunku do powyższych źródeł ( $r=0,23$ , korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała) jest skupienie wskazujące na odleglejsze przestrzenie uczenia się od Innych, a zatem zdobywanie o nich wiedzy w trakcie *udziału w międzynarodowych projektach* I11 i *podczas podróży turystycznych* I8.

Druga struktura, składająca się na obraz źródeł wiedzy o Innych, uwzględnia celowe, systematyczne oddziaływanie edukacji formalnej (*dotychczasowa edukacja szkolna* I1, *kształcenie na poziomie wyższym* I3 oraz *oddziaływanie mediów* I4). Zależność korelacyjna, jaka wystąpiła między skupieniami I i II jest korelacją niską ( $r=0,27$  zależność wyraźna, lecz mała). Obszary edukacji korelują za sobą na poziomie  $r=0,45$  (korelacja umiarkowana, zależność istotna). Współtworzą one skupienie z *oddziaływaniem mediów* I4. Siła tego związku, lokując się na poziomie  $r=0,27$ , ma charakter korelacji niskiej, zależności wyraźnej, lecz małej.

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniają zaniedbania edukacji formalnej w zakresie przekazywania wiedzy o Innych. Istnieje zatem rozległy obszar do zagospodarowania w tym temacie. Może go z powodzeniem wypełnić edukacja międzykulturowa.

Odnotować należy brak związku między potencjałem społeczno-gospodarczym, położeniem centrum/pogranicze a źródłami wiedzy na temat Innego R  $r=0,17963$   $\text{Chi}^2(22)=67,639$   $p=0,00000$ .

*Obserwacje* I5, *doświadczenia* I6, *kontakty* I10 to główne źródła wiedzy o Innych, niewielki w tym udział ma *kształcenie na poziomie wyższym* I3 i *dotychczasowa edukacja szkolna* I1. Wiedza badanych nie jest imponująca (potwierdzają to wyniki dotyczące poziomu wiedzy na temat Innych). Trzeba pamiętać, że w procesie kształtowania postaw wobec drugiego człowieka sama

<sup>78</sup> Interpretacja wielkości współczynników korelacji  $r$  wg: J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd., s. 171. Poniżej 0,20 – korelacja słaba, zależność prawie nic nieznacząca; 0,20–0,40 – korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40–0,70 – korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70–0,90 – korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90–1,00 – korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna.

wiedza jest niewystarczającym elementem. Konieczne jest kształtowanie pozytywnego nastawienia wobec Innych i gotowości do odpowiednich zachowań.

Wyniki przeprowadzonych badań odnośnie źródeł wiedzy o Innych ujawniły niewielki udział w jej zdobywaniu/gromadzeniu uczestnictwa kandydatów na nauczycieli w międzynarodowych projektach. Potwierdzają one tym samym słabą mobilność studentów polskich. Grażyna Osicka reprezentująca Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej przytacza dane pochodzące z badań Instytutu Gallupa, z których wynika, że udział młodzieży polskiej w wymianach międzynarodowych sukcesywnie rośnie (7% korzysta z tej możliwości), jednakże nadal pozostaje daleko niższy niż w innych krajach Unii Europejskiej (średnia to 40%)<sup>79</sup>.

W gromadzeniu i poszerzaniu wiedzy na temat Innych sam fakt „wyjścia” poza przestrzeń pierwotnych doświadczeń socjalizacyjnych (rodzina, przyjaciele, znajomi z mojej miejscowości) i „wejścia” w nowe środowisko, jakim jest społeczność uczelni, społeczność dużego miasta, zmusza do większej otwartości na różnorodność społeczną. Równie ważny aspekt to wiedza, którą nabywa student, wiedza o znacznie szerszym spectrum niż kształcenie na poziomie szkół średnich.

W ujęciu psychologii poznawczej „percepcja” oznacza zestaw procesów, dzięki którym rozpoznajemy, organizujemy i nadajemy sens bodźcom z otoczenia. Wyniki badań świadczą o tym, jak reprezentowane, przetwarzane i stosowane są przez badanych informacje na temat Innych, pochodzą z percepcji bezpośredniej, konstruktywistycznej, złożonej<sup>80</sup>. W miarę przechodzenia informacji przez cały system mózg–umysł, poszczególne podsystemy przetwarzają je w zasób umożliwiający dekodowanie, przetwarzanie, upraszczanie rozumienia, następnie zredagowania przez tworzenie myśli, wspomnień, uczuć i/lub działań.

Informacje przechowywane i odtwarzane są dzięki procesowi pamięci. Pamiętanie jest nie tylko rejestrowaniem, lecz też procesem wytwórczym, wybiórczym. Ludzie pamiętają to, do czego są przygotowani przez własną historię kulturową i osobistą. Ważną rolę odgrywają tu schematy poznawcze zbudowane

---

<sup>79</sup> Dyskusja panelowa *Potrzeby kraju i rynku pracy* poświęcona zagadnieniu jakości edukacji z perspektywy rynku pracy, <http://kongres.ibe.edu.pl/materiay/202-sesja-ii-panel-4-potrzeby-rozwoju-kraju-i-rynku-pracy> (4.02.2013).

<sup>80</sup> Percepcja może być bezpośrednia, konstruktywistyczna (osoba spostrzegająca zasadniczo konstruuje czy buduje spostrzegany bodziec, wykorzystując wcześniejszą wiedzę i informację kontekstową zmysłową), złożona – komputacyjne podejście do percepcji zakłada, że mózg produkuje trójwymiarowe modele operacyjne otoczenia na podstawie informacji. Model poznawczy Farah 1984 wyjaśnia sposoby reprezentowania i przetwarzania informacji (ludzie wykrywają informacje i się nimi posługują).

z wcześniejszych doświadczeń, które dostarczają oczekiwań i kontekstu dla interpretowania nowej informacji, wpływają na to, co pamiętamy.

To, czego nauczyli się badani, ich wiedza wstępna ma wpływ na to, co pamiętają (pamięć rekonstruktywna), ale i konstruktywna (pozostaje pod wpływem postaw, informacji nabytych później i schematów opartych na wcześniejszej wiedzy).

Rzeczywistość jest postrzegana fragmentarycznie, dochodzi do selekcjonowania informacji.

W pamięci doświadczenia są nieustannie reorganizowane, redagowane, aktualizowane, wydobywane. Należy podkreślić fakt stopniowego, lecz silnego selekcjonowania w układzie nerwowym informacji dochodzących do odbiorcy, większość informacji stanowi tło dla informacji szczegółowych, tło będące przetworzonym, zinterpretowanym przestrzennym i czasowym obrazem świata<sup>81</sup>.

Zatem znajomość kryteriów spostrzegania i oceniania ludzi dostarcza jednostce punktów orientacyjnych, jak działać, żeby być pozytywnie ocenianym, atrakcyjnym.

#### 4.4. Obraz własnej osoby w relacjach z Innym

Interakcja społeczna jest trwałą cechą wszystkich społeczeństw. Obecność Innych wpływa na zachowanie, w trakcie interakcji społecznej dochodzi do tworzenia rzeczywistości. Codziennie mamy do czynienia z Innymi ludźmi (rozmawiamy ze sobą, wymieniamy uściski, dotykamy się). Norman Goodman pisze, że: „Mówiąc o interakcji, myślimy o wzajemnym oddziaływaniu ludzi na siebie. Oznacza to, że jednostki biorą się wzajemnie pod uwagę w swym zachowaniu i że na zachowanie to wpływa obecność Innych. Inni oddziałują na zachowanie przez to, że są »publicznością« albo przez to, że są »współuczestnikami« w tym zachowaniu”<sup>82</sup>.

Psychologia rozwoju człowieka, korzystając z psychologii różnic indywidualnych, zwraca uwagę, że ludzie podlegają tej samej uniwersalnej logice rozwoju jako istoty żywe (zgodność rozwoju z prawami natury) i jako istoty społeczne, żyjące pośród Innych. Jednocześnie każdego człowieka charakteryzuje jego własna, niepowtarzalna, indywidualna logika rozwoju związana z tym, iż każdy inaczej postrzega, interpretuje i przeżywa różne sytuacje w swym życiu, każdy ma swoją własną definicję sytuacji, w której przychodzi mu działać.

<sup>81</sup> S. Juszczak, *Kognitywne aspekty uczenia się*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G–L, cyt. wyd., s. 645–653.

<sup>82</sup> N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, cyt. wyd., s. 97.

Teza, iż działalność człowieka zależy w ogromnej mierze od tego, jak on spostrzega i rozumie świat, który go otacza, ale również, jak spostrzega i rozumie siebie samego, oczywiście nie jest nowa. Szeroko pisałam o tym w poprzednim podrozdziale.

Na co dzień człowiek nie poświęca pojęciu Ja zbyt wiele świadomej uwagi, jednak to sposób, w jaki je rozumie bądź interpretuje, jest ściśle związany z jego rozumieniem świata i relacji łączących go z Innymi w tym świecie. Świadomie czy nie – pojęcie Ja stanowi integralną część życia nauczyciela. Bliższa charakterystyka spostrzegania i rozumienia jednostki, której rola społeczna jest szczególnie, a mianowicie przyszłego nauczyciela, wydaje się pożyteczna zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej.

Konstruowanie obrazu samego siebie prowadzi do uzyskania samowiedzy<sup>83</sup>. Dzięki samowiedzy i samoocenie kształtuje się złożona struktura samoświadomości. W jej skład wchodzi m.in. Ja realne i Ja idealne. Ja realne to bardziej lub mniej adekwatny rzeczywisty obraz samego siebie, do którego jednostka dochodzi dzięki długotrwałemu procesowi poznawczemu. Natomiast Ja idealne to upragniony model własnej osoby wytworzony na podstawie wzorów, z którymi osoba się styka. Ja realne odzwierciedla to, jaki człowiek naprawdę jest, natomiast Ja idealne określa to, jakim ten człowiek chciałby być.

Obraz samego siebie decyduje w dużym stopniu o samopoczuciu jednostki i jej stosunku do otaczającego świata. Obraz negatywny wywołuje niepokój, lęk i różne objawy nieprzystosowania. Obraz pozytywny daje pewność siebie, równowagę emocjonalną, przychylny stosunek do Innych, lepsze kontakty z ludźmi, lepsze wyniki w nauce, pracy<sup>84</sup>.

Badani pozytywnie oceniają siebie w relacjach z Innym człowiekiem. *Życzliwość* B8 deklaruje 99% respondentów (54% zdecydowanie tak, 45% raczej tak), *uczynność* B9 w relacjach z innymi także 99% (zdecydowanie tak 45%, raczej tak 54%); 92% wskazuje na *otwartość* B1 (34% zdecydowanie tak, 58% raczej tak); 90% stwierdza, że cechuje się *empatia/wrażliwością* B2 (zdecydowanie tak 32%, raczej tak 58%).

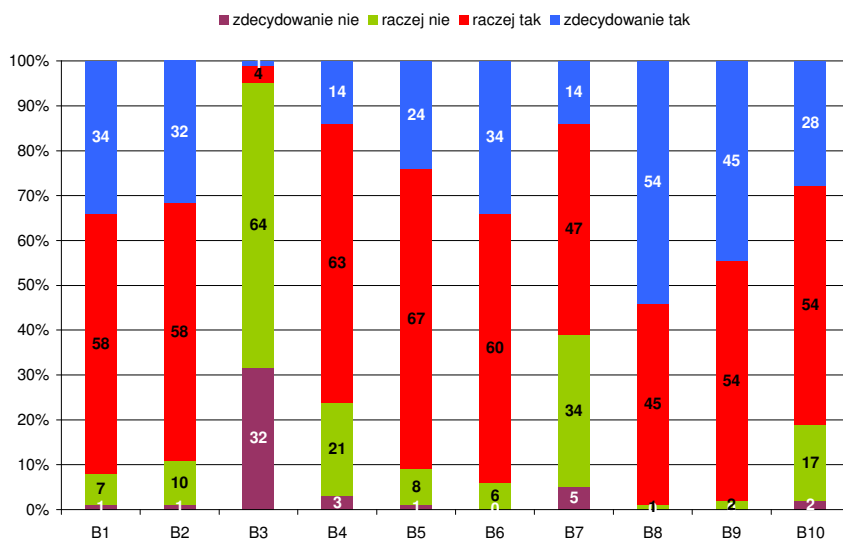
Równocześnie z powstaniem Ja świadomego formułuje się jeszcze jedna struktura związana z własnym Ja – jest to zbiór sądów charakteryzujących własne Ja z punktu widzenia tego, jakie ono być powinno, jest to specyficzna projekcja siebie samego na sferę wyobrażeń idealnych, tzw. Ja idealne.

<sup>83</sup> M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, cyt. wyd., s. 771.

<sup>84</sup> Szerzej na ten temat: M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, w: J. Stre lau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 2, Gdańsk 2006, GWP, s. 575–576.

Ja idealne badanych przyszłych nauczycieli ma zdecydowanie cechy pozytywne. W charakterystyce pojawiają się określenia: życzliwy, uczynny, otwarty, empatyczny. Ogólna ocena siebie jest wysoka. Kreśląc swój portret idealny, badani eksponują pozytywne cechy. W odniesieniu do siebie są wyraźnie pobłażliwi i rolę negatywnych cech marginalizują. Zapewne mają świadomość własnych braków i niedostatków, rzeczą naturalną jest indywidualna i zbiorowa skłonność do ich ukrywania niż eksponowania. Być może są przekonani o tym i mają poczucie swej misji, powołania, stąd tak pozytywny obraz Ja idealnego. Deklaracja życzliwości badanych studentów, przyszłych nauczycieli, może być dobrą podstawą do dialogu, porozumienia.

**Wykres 6.** Obraz własnej osoby w relacjach z Innym człowiekiem



Legenda:

- B1. otwarta(-ty)
- B2. empatyczna(-ny)/ wrażliwa(-wy)
- B3. niechętna(-ny) mu
- B4. gotowa(-wy) do ujawnienia mu wzorów własnej kultury
- B5. gotowa(-wy) do uczenia się od niego
- B6. gotowa(-wy) do poznawania jego kultury
- B7. gotowa(-wy) do przekraczania granic własnej kultury
- B8. życzliwa(-wy)
- B9. uczynna(-ny)
- B10. gotowa(-wy) do rezygnacji ze stereotypów

Źródło: Opracowanie własne.

Uzyskane wyniki badań studentów znajdują potwierdzenie w wynikach wcześniejszych badań własnych profili Ja realne i Ja idealne nauczycieli czynnych zawodowo<sup>85</sup>. Wskazały one pozytywny biegun uczciwości i otwartości, niewątpliwych wartości zarówno w obecnej sytuacji społecznej, jak i w pracy nauczyciela<sup>86</sup>.

Obraz siebie jest zorganizowanym zespołem cech, właściwości, który jednostka „nauczyła się” na podstawie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń uznawać za własny. Oznacza to, że obrazu siebie uczymy się. Nauka obrazu siebie płynie ze spostrzegania siebie w różnych sytuacjach, zdobywania wiedzy o swoich sprawnościach, porównywania siebie z Innymi. Przekonania na temat siebie są zdeterminowane historycznie i kulturowo<sup>87</sup>. Doświadczenia i wiedzę jednostka zdobywa czasem w sposób automatyczny, dokonuje się to także dzięki procesom świadomym i kontrolowanym.

Kategorią kluczową w obrazie siebie, obok cech osobowości przejawianych w relacjach międzyludzkich, jest zdolność, skłonność do pewnych zachowań – gotowość do... Przyszli nauczyciele wykazują pewną ostrożność w swoich deklaracjach.

Odnosić można większą liczbę wyborów określenia raczej tak w przypadku stwierdzeń B5, B4, B6, w stosunku do kategorii zdecydowanie tak ( $\bar{x}=51\%$  dla Polski).

Do uczenia się od Innego człowieka w relacjach międzykulturowych (*gotowa(-wy) do uczenia się od niego* B5) zdecydowanie skłonnych jest 24% badanych (zdecydowanie tak), 67% raczej tak. 34% spośród badanych zdecydowanie tak

<sup>85</sup> Badania przeprowadzono na początku roku 2008. Objęto nimi 500 nauczycieli czynnych zawodowo, różnych szczebli edukacji – od przedszkola do szkoły średniej, pracujących na terenie województwa śląskiego, pogranicza przejściowego polsko-czeskiego. W grupie tej kobiety stanowiły 95,3%, a mężczyźni 4,7%. W badaniach zastosowano listę określeń przymiotnikowych i rzeczownikowych. Określenia dobrano, korzystając m.in. z list przymiotnikowych używanych do opisu człowieka autorstwa G. H. Gougha i A. B. Heilbruna. Por.: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa 1992, t. 1, Instytut Psychologii PAN; I. Kurcz, *Zmienność i nieuchronność stereotypów. Studium na temat roli stereotypów w reprezentacji umysłowej świata społecznego*, Warszawa 1994, WN PWN; A. Krajewska, *Statystyka dla pedagogów*, Białystok 1997, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”. Szerzej: A. Szczurek-Boruta, *Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 37–60.

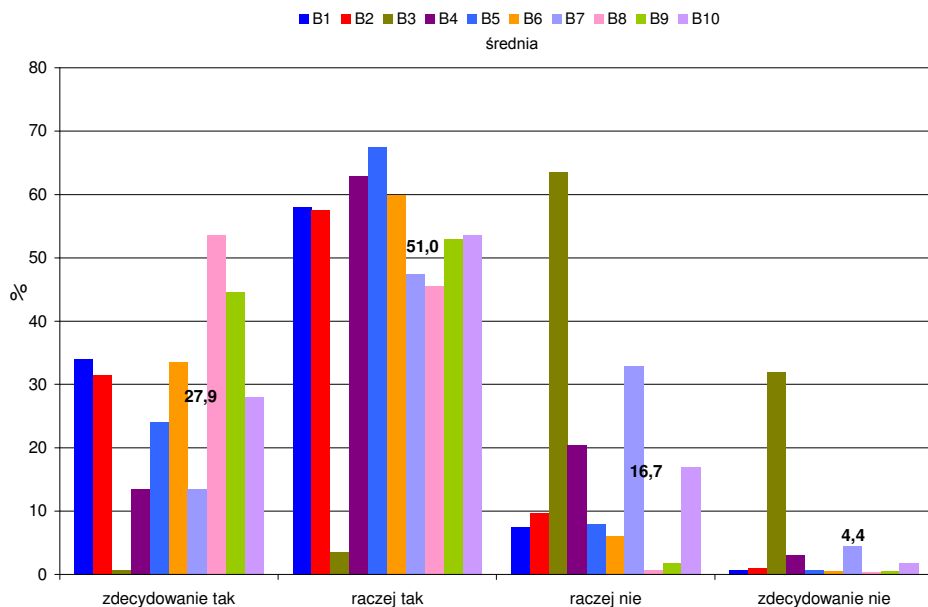
<sup>86</sup> A. Szczurek-Boruta, *Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., s. 43.

<sup>87</sup> Zob. M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. II, cyt. wyd., s. 560–600.

i 60% raczej tak jest gotowych *do poznawania kultury Innego* B6. Gotowość do ujawniania Innemu wzorów własnej kultury (*gotowa(-wy) do ujawniania Innemu wzorów własnej kultury* B4) deklaruje 14% respondentów (zdecydowanie tak), 63% wybiera odpowiedź raczej tak. 28% kandydatów na nauczycieli zdecydowanie tak, a 54% raczej tak wskazuje na swoją gotowość do rezygnacji z negatywnych stereotypów względem innych ludzi – *gotowa(-wy) do rezygnacji z stereotypów* B10. Gotowych do przekraczania granic własnej kultury jest 14% badanych, a raczej tak aż 47% (*gotowa(-wy) do przekraczania granic własnej kultury* B7).

Przyszli nauczyciele przekonani są o swoich przymiotach: życzliwość, uczynność, otwartość (B8, B9, B1)  $\bar{x}=27,9\%$  dla Polski. Stwierdzają, że raczej nie są niechętni Innym B3 ( $\bar{x}=16,7\%$ ) i zdecydowanie nie przejawiają niechęci ( $\bar{x}=4,4\%$  dla Polski). *Niechęć w stosunku do Innego* deklaruje 5% badanych (1% zdecydowanie tak, 4% raczej tak).

**Wykres 7.** Obraz własnego Ja w relacjach z Innym człowiekiem – odpowiedzi w pięciostopniowej skali szacunkowej



Legenda:

B1. otwarta(-ty)

B2. empatyczna(-ny)/ wrażliwa(-wy)

B3. niechętna(-ny) mu

- B4. gotowa(-wy) do ujawnienia mu wzorów własnej kultury
- B5. gotowa(-wy) do uczenia się od niego
- B6. gotowa(-wy) do poznawania jego kultury
- B7. gotowa(-wy) do przekraczania granic własnej kultury
- B8. życzliwa(-wy)
- B9. uczynna(-ny)
- B10. gotowa(-wy) do rezygnacji ze stereotypów

Źródło: Opracowanie własne.

Młode pokolenie przyszłych nauczycieli świadome istniejącego zróżnicowania społecznego i kulturowego, jak wykazały wyniki badań, jest otwarte, tolerancyjne.

Być może wyniki przeprowadzonych badań wskazują na zawyżoną, nieadekwatną samoocenę obrazu własnego Ja badanych w relacjach z Innymi. Każdy ma prawo i chce pokazywać się w lepszym świetle. A może uzyskane wyniki to symptomy pozytywnych zmian i dobrze rysującej się/przedstawiającej się przyszłości naszej edukacji, pozwalającej optymistycznie spojrzeć w przyszłość. Skoro tak pozytywne nastawienie do relacji z Innym deklarują przyszli nauczyciele, to żywić należy nadzieję, że cechy te będą przekazywać swoim wychowankom, kształtując ich charakter, postawy prospołeczne, zaangażowanie, przyczyniając się tym samym do kreowania świata ludzi pomocnych, solidarnych, wrażliwych na problemy społeczne.

Dostrzec można podobieństwo wskazań badanych. Brak związku między potencjałem społeczno-gospodarczym, położeniem centrum/pogranicze a samooceną obrazu Ja w relacjach z Innym. Kanoniczne  $R = 0,11882$ ;  $\text{Chi}^2(20) = 28,618$ ;  $p = 0,09566$ .

Analiza statystyczna ujawniła związek płaszczyzn postrzegania Innego/drugiego człowieka i samooceny obrazu Ja w relacjach z Innym. Kanoniczne  $R = 0,21712$ ;  $\text{Chi}^2(100) = 169,03$ ;  $p = 0,00002$  oznacza korelację słabą.

Wiek badanych jest czynnikiem wyznaczającym obraz własnej osoby. Można odwołać się w tym miejscu do teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona<sup>88</sup>. Ludzie w fazie szóstej rozwoju psychospołecznego i na początku fazy siódmej odczuwają przede wszystkim potrzebę więzi psychicznej z Inną osobą, zakładają rodziny. Główną cechą jest tu życiodajność, przy czym jest to zarówno zdolność do prokreacji, jak i produktywność.

<sup>88</sup> Por.: E. H. Erikson, *Identity and the Life Cycle*, New York–London 1994, cyt. wyd.; E. H. Erikson, *Identity: Youth and Crisis*, New York 1968, W. W. Norton; L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, cyt. wyd.



Wiedza dotycząca własnej osoby powoli organizuje się i systematyzuje. Prowadzone badania, jak wskazywały wypowiedzi badanych udzielane w wywiadzie, skłoniły ich do autorefleksji. Uformowanie się systemu świadomych opinii o sobie staje się warunkiem powstania Ja realnego – Ja świadomego. Nie jest ono prostą strukturą. Można w niej wyróżnić Ja publiczne, tj. sądy na swój temat, które człowiek jest gotów powiedzieć Innym bez specjalnych oporów, i te ujawniły się przede wszystkim w badaniach. Każda jednostka, nie tylko nauczyciel, chce i stara się prezentować siebie w pozytywnym świetle. Ja świadome występuje także w formie przekonań, które człowiek „wie dla siebie”.

W końcowym stadium fazy siódmej pojawia się zdolność do autokonstrukcji, być może stąd zdecydowanie pozytywne cechy osób i nowe formy gotowości *do poznawania kultury Innego* B6; *do uczenia się od niego* B5; *do ujawniania Innemu wzorów własnej kultury* B4; *do rezygnacji ze stereotypów* B10; *do przekraczania granic własnej kultury* B7.

Pewną moc wyjaśniającą przywołanych wyników badań ma regulacyjna teoria osobowości J. Reykowskiego<sup>89</sup>. Autor wyróżnia główne struktury (mechanizmy), od których współdziałania zależy regulacja zachowania się człowieka. Należą do nich mechanizmy popędowo-emocjonalne oraz „sieć” będąca usystematyzowanym i skondensowanym zapisem doświadczeń jednostki. Zapis ten stanowi reprezentację fizycznego i społecznego otoczenia podmiotu. W ramach „sieci” wyróżnia się „przestrzeń psychologiczną”, która jest odzwierciedleniem rzeczywistych, społecznych i fizycznych relacji między podmiotem a przedmiotem oraz „sieć wartości” będącą systemem społecznie utworzonych reguł wartościowania oraz wymiarów dymensji, za pomocą których wartość jest oceniana. Wyróżnione miejsce w sieci poznawczej zajmuje „struktura ja”, która stanowi odzwierciedlenie całokształtu doświadczeń jednostki dotyczących jej własnej osoby. Zdaniem J. Reykowskiego regulacyjne funkcje osobowości zależą od wzajemnego stosunku poszczególnych jej struktur i mechanizmów.

<sup>89</sup> Zob.: J. Reykowski, *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 3; J. Reykowski, *Osobowość a prospołeczna percepcja*, w: J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1977, Ossolineum; J. Reykowski, *Osobowość jako centralny system regulacyjny i integracji czynności człowieka*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1977, WN PWN, s. 762–825.

## Konkluzje

Punktem wyjścia do procesu formowania się tożsamości osobistej i społecznej jest aktywność poznawcza podmiotu (nawiązując do aparatury pojęciowej M. Jarymowicz<sup>90</sup>). Tożsamość kształtuje się pod wpływem zróżnicowanych doświadczeń indywidualnych przebiegających w konkretnych kontekstach społecznych, w toku porównań społecznych między Ja i Innymi, w określonych warunkach kultury. Uczenie się na podłożu doświadczeń modyfikuje zachowania (M. Przetacznik, Z. Włodarski), jest procesem aktywnym, służy formowaniu się tożsamości – uczenie się jako stawanie (E. Wenger). Procesom zdobywania doświadczeń towarzyszą napięcia między poznawczym i emocjonalnym wymiarem uczenia się i dążenia do integracji ze społecznym wymiarem poprzez interakcje społeczne.

W rozdziale tym uwagę skupiono na wymiarze poznawczym konstrukcji tożsamości, na sposobach postrzegania Innego, tak istotnego do formowania siebie. Współcześnie w warunkach zróżnicowania kulturowego nie tylko ludzie pogranicza kultur mają dogodną sposobność, by zetknąć się z osobami spoza własnej kategorii kulturowej. Doświadczenia podziałów dają szansę przejścia nad nimi do porządku i budowania My w oparciu o nadrzędne kryteria własne.

Zebrane dane empiryczne pozwalają na wskazanie pewnych tendencji nadawania znaczenia (a nawet naznaczania) pewnych kategorii odmienności (postrzegania osób poprzez wskazane cechy atrybutywne). Obraz Innego ujawniony w badaniach umożliwia wskazanie potencjalnych cech, które mogą sprzyjać etykietowaniu, stygmatyzacji społecznej. Oba procesy są wynikiem kategoryzacji, która może prowadzić do kształtowania się relacji wzajemnych, budowanych na przekonaniu lub tendencji do psychicznej dominacji<sup>91</sup>.

Jak można sądzić, na podstawie analizy wyników badań własnych, kandydaci na nauczycieli w postrzeganiu Innych kierują się tzw. kategoriami pierwotnymi (podstawowymi)<sup>92</sup>: narodowość, rasa, religia. Wykazują obojętność wobec

<sup>90</sup> Zob. szerzej: M. Jarymowicz, A. Kwiatkowska, *Atrybuty własnej tożsamości: właściwości spostrzegane jako wspólne dla JA i INNYCH versus specyficznie własne*, w: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA–INNI: tożsamość, indywidualizacja – przynależność*, Wrocław 1988, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

<sup>91</sup> Wskazują na to badacze stereotypów i uprzedzeń: C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, tłum. M. Majchrzak, A. i M. Kacmajor, A. Nowak, Gdańsk 1999, GWP; T. D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003, GWP.

<sup>92</sup> Wszelkie kategoryzacje społeczne są nieodłącznym aspektem myślenia człowieka i odzwierciedlają się w jego zachowaniach behawioralnych w sytuacji kontaktu z Innymi ludźmi w określonym kontekście społeczno-kulturowym, sytuacyjnie zadaniowym – teoria kategoryzacji

różnych płaszczyzn inności. Być może osiągnęli w rozwoju poznawczym taki etap, w którym możliwe jest dostrzeganie wspólnoty duchowej z Innymi, pomimo różnic zewnętrznych i granic wyznaczonych przynależnością do odrębnych grup i kategorii<sup>93</sup>. Koncentrują uwagę na ludziach w ogóle – „uogólniony obraz Innego”<sup>94</sup> – istoty ludzkie, cechy wspólne człowiekowi, tożsamość powiązana z My opisywanym przez wspólnotę atrybutów (tożsamość społeczna atrybucyjna).

Ten empiryczny rezultat potwierdza znaną z literatury tezę, że o stylach, sposobach postrzegania Innych decyduje kondycja Ja jednostki, która kształtuje się pod wpływem doświadczeń gromadzonych w ważnych okresach życia<sup>95</sup>.

Sięgając do aparatury pojęciowej psychologii, stwierdzamy, że wraz z intensywnością nabywania doświadczeń w toku rozwoju jednostka rozwija w sobie zdolność percepcyjną, co pozwala w warunkach zróżnicowanej rzeczywistości społecznej, w sposób bardziej kontrolowany i celowy posługiwać się nowymi kategoriami społecznymi<sup>96</sup>. Sytuacje te potęguje życie w środowiskach zróżnicowanych kulturowo (Kenneth J. Gergen wskazuje na nasycanie się przestrzeni).

Sytuacja wielokulturowości współczesnego świata jest dostrzegana w środowiskach oświatowych. Prowadzone są dość liczne badania pedagogiczne nad zróżnicowaniami kulturowymi<sup>97</sup>.

---

Henri Tajfela. Zob. H. Tajfel, *Cognitive Aspects of prejudice*. Za: T. D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, cyt. wyd., s. 42.

<sup>93</sup> Badania w zakresie tożsamości społecznej atrybucyjnej prowadziły A. Kwiatkowska, M. Jarymowicz. Szerzej: M. Jarymowicz, *Tożsamość jako efekt rozpoznawania siebie wśród swoich i obcych. Eksperymentalne badania nad procesami różnicowania JA–MY–INNI*, w: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, cyt. wyd.

<sup>94</sup> Ponad różnorodnymi schematami własnej osoby, grupy i innych ludzi tworzą się reprezentacje prototypowe, „uogólniony inny” w terminologii Meada 1934/1975 przyjętej przez Bergera i Luckmanna. Mead twierdzi, że w późniejszej fazie rozwoju (wczesna forma interakcji zabawa, następny etap zorganizowana gra) dzieci potrafią spojrzeć na siebie nie tylko z perspektywy konkretnej innej osoby lub roli, lecz także postrzegają siebie z punktu widzenia „wspólnoty” jako całości. W konsekwencji są zdolne do zrozumienia zasad kierujących ich działaniami, a także działaniami innych uczestników „gry”.

<sup>95</sup> Badania z lat 90. XX wieku prowadzone pod kierunkiem M. Jarymowicz.

<sup>96</sup> Szerzej na ten temat: M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, cyt. wyd., s. 44–79.

<sup>97</sup> Zakład Pedagogiki Ogólnej Instytutu Nauk o Edukacji na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach prowadzi od 1990 roku, pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr. hab. Tadeusza Lewowickiego, interdyscyplinarne badania nt. *Společnych, pedagogicznych i kulturowych uwarunkowań rozwoju i wychowania dzieci i młodzieży na Pograniczu*. W badaniach tych uczestniczą również członkowie innych ośrodków akademickich (z Białegostoku, Gdańska, Opola, Poznania, Warszawy, Zielonej Góry), skupieni

Wyniki badań osób w okresie wczesnej dorosłości, kandydatów do zawodu nauczyciela wskazały na związek między potencjałem społeczno-gospodarczym centrum/pogranicza a płaszczyznami postrzegania Innego, doświadczeniami w relacjach z Innym. Korelacja jest słaba, ale w badaniach wielozmiennowych, z którymi mamy do czynienia, ma znaczenie<sup>98</sup>. Współczesne centra, podobnie jak pogranicza, są wielokulturowe. Występuje ścieranie się interesów, przenikanie kultur, dochodzi do zbliżenia i współpracy. Rozszerzyło się pojęcie Innego i pogranicza. Rzeczywistość jest wielowymiarowa. Niektóre regiony centralne, podobnie jak pograniczne, są słabe ekonomicznie i wymagają doinwestowania, aktywizacji. Są też regiony pogranicza o wyższym potencjale społeczno-gospodarczym od obszarów w centrum. Wyniki wieloletnich badań empirycznych prowadzonych pod kierunkiem T. Lewowickiego w środowiskach wielokulturowych wskazują na to, że u członków tych społeczności kształtują się postawy pozytywnej tolerancji<sup>99</sup>, akceptacji i otwartości na inność (etniczną, językową, wyznaniową), na reprezentantów innych kultur i prezentowane przez nich wartości<sup>100</sup>, kształtuje się tożsamość w wielu wymiarach<sup>101</sup>.

Różnorodność może prowadzić do antagonizmów, ale też do dialogu odmienności, który służy wzajemnemu uczeniu się, tolerancji, czego liczne przy-

---

w latach 1994–2004 w Społecznym Zespole Badań Kultury i Oświaty Pogranicza, a od 2005 roku w Zespole Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej KNP PAN.

<sup>98</sup> J. Brzeziński (red.), *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych*, cyt. wyd.

<sup>99</sup> Por.: T. Lewowicki (red.), *Společnosti mládežové na Pograničzu*, Cieszyn 1995, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie; T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Společnosti pograničza – Wielokulturowość – Edukacja*, cyt. wyd.; T. Lewowicki, B. Grabowska (red.), *Mládež i tolerancia. Studium z pograničza polsko-českeho*, Cieszyn 1998, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, cyt. wyd.; T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.), *Škola na pograničzích*, cyt. wyd.; J. Suchodolska, T. Gebel, *Perspektywa Innego w percepcji mládeži*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pograničza polsko-českeho*, cyt. wyd., s. 89–125.

<sup>100</sup> T. Lewowicki, A. Róžańska, U. Klajmon (red.), *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2002, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie; T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2004, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie; T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn 2003, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

<sup>101</sup> T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek mládeži do wybranych kwestii społecznych – studium z pograničza polsko-českeho*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

kłady możemy znaleźć także na pograniczu wschodnim<sup>102</sup>. W środowiskach badaczy pograniczy lansowana jest teza, że wielokulturowe środowiska sprzyjają większej otwartości i mniejszemu dystansowi wobec Innych. Większa otwartość jednostek, grup, szerszych społeczności zamieszkujących pogranicza jest efektem wielorakich i zróżnicowanych interakcji, w których młodzi ludzie uczestniczą na co dzień.

Kondycja Ja przyszłych nauczycieli jest bardzo dobra. Dostrzec można względne podobieństwo obrazu Ja w relacjach z Innym przyszłych nauczycieli w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego centrum i pogranicza<sup>103</sup>. Złożoność kulturowa, powszechność występowania „pogranicza kultur” w ujęciu Bachtina<sup>104</sup> w różnych społecznościach, zarówno centrum, jak i pogranicza, doświadczenia wielokulturowości wspólne badanym, jedność, wspólnota pokoleniowa, a także podobne warunki kształcenia sprawiają, że obraz Ja w relacjach z Innymi pokolenia przyszłych nauczycieli jest spójny, podobny i nade wszystko pozytywny.

Podstawą spostrzegania Innego, uczenia się od niego, jest doświadczenie własne, które jest osadzone w doświadczeniu zbiorowym, ściśle związanym ze środowiskiem życia. W warunkach wielokulturowości (wielokulturowość jest faktem, jak twierdzi J. Nikitorowicz<sup>105</sup>) nie istnieją statystycznie istotne różnice w obrazie Ja; do jego budowy, konstrukcji każdy niezależnie od miejsca życia potrzebuje Innego, a ten jest wielowymiarowy.

Na pograniczach wyraziście, bardziej jednoznacznie postrzega się Innego, niemniej jednak zarówno w centrum, jak i na pograniczach obecność Innego/

---

<sup>102</sup> Nieco mniej tolerancyjna i zachowująca większy dystans jest młodzież wschodniego pogranicza. Zob. J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, cyt. wyd., s. 152–160. Najnowsze badania J. Muszyńskiej wskazują, że młodzież w większości jest w stanie zaakceptować Innego, ale wobec pewnych grup wykazuje dystans. Zob. J. Muszyńska, *Percepcja społeczna Innego kulturowo w przestrzeni wschodniego pogranicza Polski*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 69–83.

<sup>103</sup> Można w tym miejscu odwołać się do wyników badań przeprowadzonych przez Annę Gajdzicę i Zenona Gajdzicę wśród 200 nauczycieli. Autorzy przyjęli tezę, że mieszkańcy środowisk wielokulturowych są bardziej skłonni do skracania dystansu w odniesieniu do osób niepełnosprawnych. Teza ta nie potwierdziła się. Por. A. Gajdzica, Z. Gajdzica, *Dystans społeczny nauczycieli ze środowisk mono- i wielokulturowych wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*, t. 2, *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, cyt. wyd., s. 545–565.

<sup>104</sup> Por.: M. Bachtin, *Problemy literatury i estetyki*, przekład W. Gajewski, Warszawa 1992, Czytelnik; E. Czaplewicz, E. Kasperski (red.), *Bachtin. Dialog – język – literatura*, Warszawa 1983, WN PWN.

<sup>105</sup> J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, cyt. wyd., s. 58.

/drugiego człowieka jest warunkiem wyjściowym do konstrukcji obrazu własnego Ja. Tożsamość osoby jest przede wszystkim rezultatem jej ciągłego uczenia się, wysiłku porównywania Ja–Inni, zmagania się o pewien wewnętrzny kształt, o życie według wartości. Jednostka zachowuje swoją tożsamość, dopóki do takiego wysiłku jest zdolna.

Badania i analiza uzyskanych wyników pozwalają poznać elementy obrazu Innego i siebie oraz uczenia się od Innych istniejących w świadomości studentów, przyszłych nauczycieli. Podstawą do tego typu badań i namysłu stał się jeden z obszarów wyróżnionych w teorii społecznego uczenia się E. Wengera – uczenie się z doświadczenia. Skoncentrowałam uwagę na trzech jego wymiarach: poznawczym, emocjonalnym, społecznym (odwołując się do wymiarów uczenia się K. Illerisa). Ten teoretyczny konstrukt stał się podstawą empirycznej weryfikacji.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na mechanizmy uczenia się na podłożu doświadczenia, m.in. porównywanie, kategoryzację. Ukazują także pośrednio postawy kandydatów na nauczycieli w stosunku do Innego. Wiedza o tych postawach na progu rozwoju zawodowego da możliwości ich utrwalania lub modyfikacji w trakcie dalszego przygotowania zawodowego.

Istotnymi elementami postawy są komponenty: poznawczy, afektywny i behawioralny<sup>106</sup>. Badania dostarczyły informacji o cechach, właściwościach, kategoriach, w jakich Innego postrzegają badani – zatem wiedzy, aspektu poznawczego. Pozwoliły poznać nastawienia respondentów do Innego oraz zachowania w antycypowanym lub realnym kontakcie z Innym – gotowość do zachowań.

Tożsamość konstruuje się w toku uczenia się pod wpływem zróżnicowanych doświadczeń. Potencjał społeczno-gospodarczy pogranicza i centrum w warunkach powszechnej wielokulturowości nie różnicuje obrazu siebie.

Istotnymi elementami tego obrazu są komponenty: poznawczy – wielowymiarowość postrzegania Innego (przy czym niewielka jest wiedza badanych o Innych); emocjonalny – obojętność wobec różnych płaszczyzn inności (co być może jest gwarantem otwartości); behawioralny – gotowość do określonych zachowań (do poznawania kultury Innego, uczenia się od niego, do ujawniania wzorów własnej kultury, do przekraczania granic własnej kultury).

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że podstawową i naturalną formą zdobywania wiedzy o Innych jest zdobywanie doświadczeń w wyniku bezpośrednich kontaktów z otaczającą rzeczywistością. Nie zawsze można zdobywać wiedzę w bezpośrednich sytuacjach, np. kontakt z osobą innej rasy, religii

<sup>106</sup> S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2008, WN PWN; A. P. Sperling, *Psychologia*, Poznań 1995, Wyd. Zysk i S-ka, s. 360.

itd. Zróżnicowanie jest tak wielkie, że nie sposób doświadczyć w naturalnych sytuacjach kontaktów z wszystkimi i w dodatku w wielu zakresach. Uczymy się, korzystając z przekazu innych (często rodziców/rodziny), którzy swoje wcześniejsze doświadczenia przekazują w formie informacji, pokazu, zachowania – [raczej dość niechętnie to czynimy, wolimy podejmować własne próby i eksperymenty ASZB]. Inną formą jest słowny przekaz wiedzy organizowany dzięki specjalnym działaniom dydaktycznym i instytucjom. Współcześnie coraz więcej uwagi przypisuje się uczeniu się polegającemu na samodzielnym organizowaniu dla siebie całego procesu nabywania wiedzy.

Doświadczenie nie jest warunkiem koniecznym do przekroczenia nastawień etnocentrycznych, wzbogaca je możliwość pozawerbalnego, empatycznego przekazu Innych osób, np. znaczących. Przekaz Innych jest źródłem nieocenionego bogactwa, ale też może być źródłem upośledzenia, gdy przedstawia zniekształcone wizje rzeczywistości, ahumanitarnych norm współżycia, uprzedzenia. Dystansowanie się wobec kategorii własnej społecznej przynależności jest warunkiem dojrzewania przejawiającego się wzrostem zrozumienia Innych.

Wskazać należy na potrzebę działań edukacyjnych związanych z dostarczaniem wiedzy na temat Innych (wyniki badań wskazały na mały udział w tym procesie edukacji formalnej i nieformalnej, a także mediów), kształtowania pozytywnego nastawienia emocjonalnego i wdrażania do pożądanych społecznie zachowań.

Omówione w tym rozdziale wyniki badań pozwalają na ostrożne generalizacje dotyczące obrazu własnej osoby przyszłych nauczycieli w społeczeństwie polskim, w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego centrum i pogranicza.

Poznanie różnych właściwości tego obrazu i czynników warunkujących jego formowanie się (porównywanie siebie z Innymi, szczególnie z istniejącymi w danej kulturze wzorami osobowymi, doświadczenie, wiedza) może być pierwszym krokiem do lepszego zrozumienia indywidualnych (osobowościowych) uwarunkowań pracy nauczyciela w warunkach wielokulturowości.

Pewne fakty występujące w badanych grupach świadczą o możliwych tendencjach w zachowaniach społecznych, a zatem życzliwości, otwartości wobec Innego. Ujawniony w badaniach obraz własnej osoby przyszłego nauczyciela<sup>107</sup>, ukształtowany w warunkach wielokulturowości, będzie regulował jego działanie w pracy zawodowej.

---

<sup>107</sup> Obraz własnej osoby oznacza zorganizowany zespół cech, które jednostka – konkretnie w tym przypadku przyszły nauczyciel – nauczył się na podstawie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń uznawać za własne, specyficzne dla siebie.

Sklonienie przyszłych nauczycieli do autorefleksji w podjętych badaniach uznają za ważne, gdyż obraz siebie jest związany z działaniem pedagogicznym. Jako element struktury osobowości pełni funkcje integracji i stabilizacji osobowości, zapewnia trwałość i powtarzalność zachowań i działań, warunkuje i pozwala przewidzieć w wielu sytuacjach zachowania człowieka.

Dla nauczyciela zasadnicze znaczenie ma ukształtowanie klas, w których wszyscy uczniowie traktowani są jednakowo ze względu na płeć, pochodzenie rasowe lub etniczne albo trudności w nauce. Formując takie klasy, nauczyciele winni przyjąć perspektywę ekologiczną i postrzegać klasę jako system złożony ze wzajemnie powiązanych składników: uczniów, nauczyciela, materiałów dydaktycznych, nauczania i celów. Do zadań nauczycieli żyjących i pracujących w środowisku wielokulturowym należy: modyfikowanie czynności dydaktycznych pod kątem nauczania dzieci o specjalnych potrzebach lub odmiennych kulturowo; kształtowanie wzajemnego szacunku i uznania między grupami kulturowymi; uwzględnianie odmienności językowej.

Wiedza nauczyciela, rozumienie samego siebie, lepsze rozumienie i uświadomienie sobie istniejących uprzedzeń kulturowych, postrzeganie i likwidowanie własnych uprzedzeń wobec uczniów z odmiennych środowisk oraz rozwijanie komunikacji międzykulturowej są podstawą pomyślnego kształtowania klasy i szkoły jako środowisk wielokulturowych.



## ROZDZIAŁ 5

### Doświadczenia uczenia się z Innym

#### 5.1. Doświadczenia w bezpośrednich relacjach z Innym

Przystępując do rozważań poświęconych doświadczeniom w relacjach z Innym, chcę jasno podkreślić, że zagadnienie to lokuję w procesie uczenia się. Uczenie się może dokonywać się tylko przez doświadczenie<sup>1</sup>. Obejmuje ono zbieranie informacji, ich ocenianie, przetwarzanie oraz wykonywanie reakcji, które oddziałują na otoczenie.

Satysfakcjonujące konsekwencje relacji z Innymi sprawiają, że wzrasta częstotliwość tych zachowań, które wiązały się z pozytywnymi doświadczeniami. Relacje między zachowaniem a jego konsekwencjami E. L. Thorndike nazwał prawem efektu (*law of effect*)<sup>2</sup>. Wystąpienie w przyszłości reakcji, po której nastąpiłyby satysfakcjonujące konsekwencje, staje się bardziej prawdopodobne.

Spotkanie z Innym człowiekiem, z Innymi ludźmi, to powszechne i podstawowe doświadczenie naszego gatunku. Emmanuel Lévinas<sup>3</sup> nazywa je „wydarzeniem fundamentalnym”, najważniejszym doświadczeniem, najdalej sięgającym horyzontem przeżycia. Każdy drugi człowiek jest Inny, heterogeniczny, i na co wskazuje E. Lévinas, wymyka się poznaniu, ale można się do niego zbliżyć, nawiązując kontakt.

Codziennie w trakcie procesu edukacji uczący się i nauczający nabywają nowe informacje, doświadczenia. Nauczająca działalność nauczyciela wiąże się z jego własną aktywnością i aktywnością poznawczą uczących się osób. Podstawową formą aktywności jest uczenie się jako samodzielny proces poznawczy, z którego wywodzą się kształcenie, doskonalenie, samokształcenie.

---

<sup>1</sup> „Uczenie się (*learning*) jest procesem, który prowadzi do względnie trwałej zmiany realnego zachowania lub jego potencjału i który opiera się na doświadczeniu”. Podaje za: R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, cyt. wyd., s. 168.

<sup>2</sup> Tamże, s. 180.

<sup>3</sup> E. Lévinas należy do grona filozofów dialogików (Matin Buber, Ferdinand Ebner, Gabriel Marcel, później dołączył do nich Józef Tischner), którzy rozwinęli ideę Innego jako bytu jedyne-  
go i niepowtarzalnego. Zob. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, cyt. wyd.

Uczenie utożsamiane jest z zachowaniem, procesem nabywania nowych doświadczeń, działaniem<sup>4</sup>.

Koncepcja E. Wengera (uczenie się jako doświadczanie, wykonywanie, przynależność, tożsamość), którą przyjmuję i do której odwołuję się w tym opracowaniu koresponduje z założeniem T. Tomaszewskiego o uczeniu się powodowanym zadaniem<sup>5</sup>.

W kontekście dotychczasowych rozważań i wyników badań własnych można wskazać na wielowymiarowość uczenia się. Jest ona konsekwencją uwzględniania różnych wymiarów funkcjonowania człowieka, wielorakich inteligencji<sup>6</sup>, wielości kryteriów uczenia się: psychologiczne, dydaktyczne, kulturowe, strukturalne/ideologiczne/polityczne.

Uczenie się, jako proces nabywania nowych doświadczeń, jest zróżnicowane ze względu na treść i istotę. Można wyróżnić uczenie się naturalne w bezpośrednich kontaktach, zdobywanie doświadczeń od Innych, słowny przekaz wiedzy, samokształcenie<sup>7</sup>.

Uczenie może służyć nabywaniu wiedzy teoretycznej, nowych umiejętności i zachowań (uczenie się zamierzone i celowe). Obok nich występuje uczenie się niezamierzone, będące rezultatem dodatkowych innych działań i zachowań. Przy czym trzeba mieć świadomość tego, że nie wszystkie zmiany zachodzące w zachowaniu są rezultatem uczenia się w znaczeniu psychologicznym czy dydaktycznym. Wiele zmian spowodowanych jest przez naturalny rozwój człowieka, np. przez dojrzewanie, degenerację, chorobę. Zgodnie ze stadialnym modelem zmiany rozwojowej gromadzenie, kumulacja doświadczenia mają dwojaką naturę: różnicowanie doświadczenia – faza progresu, przyrostu; porządkowania i/lub integracji nowo nabytego doświadczenia, co oznacza powstanie nowej struktury<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> W. Budohoska, Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się. Przegląd badań eksperymentalnych i teorii*, cyt. wyd.

<sup>5</sup> Rezultaty doświadczeń mogą być określone na podstawie wyników podjętego zadania. T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963, WN PWN; tenże, *Problemy i kierunki współczesnej psychologii*, cyt. wyd.

<sup>6</sup> Zastosowanie teorii wielu inteligencji Howarda Gardniera w środowiskach wielokulturowych pozwala budować model uczenia się/nauczania uwzględniający zarówno różnice indywidualne, jak i kulturowe. Por. H. Gardner, J. Walters, *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*, New York 1993, Basic Books. Na praktyczne zastosowanie teorii wielu inteligencji do kształcenia dwujęzycznego wskazuje D. Misiejuk, *Teoria wielu inteligencji H. Gardniera w procesie kształcenia dwujęzycznego w środowisku wielokulturowym*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, *Szkola na pograniczach*, cyt. wyd., s. 163–175.

<sup>7</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, cyt. wyd.

<sup>8</sup> Podaję za: A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, cyt. wyd., s. 77–78.

Zarówno we współczesnych teoriach rozwoju dziecka, jak i w rozważaniach dotyczących rozwoju dorosłych kategorią/pojęciem kluczowym jest doświadczenie (wewnętrzny model doświadczenia)<sup>9</sup> lub – jak to określają Mirosław Kofta i Dariusz Doliński – ogólne przekonania o naturze rzeczywistości<sup>10</sup>. Skutki jakiegoś zdarzenia występującego w środowisku zależą nie tylko i nie tyle od tego, jaka jest jego jakość (czas wystąpienia, zakres, intensywność itp.), ale od tego, jak jest interpretowane przez samą jednostkę. Skutki tego zdarzenia zależą w większym stopniu od znaczenia, jakie jednostka mu przypisuje niż od jego obiektywnych cech (wyraźny ślad zarówno podejścia organizmicznego, jak i kontekstualnego do rozwoju). Każdy człowiek tworzy zespół modeli wewnętrznych, tj. zespół założeń i wniosków odnoszących się do niego samego oraz do jego stosunków z innymi ludźmi. Owe wewnętrzne modele pełnią rolę filtrów względem następnych doświadczeń dokonujących automatycznej interpretacji nowych informacji oraz odpowiedniej reorganizacji dotychczasowych doświadczeń, a więc nadają kierunek jej zachowaniom w danej sytuacji<sup>11</sup>.

W psychologii za centralny proces prowadzący ku zmianom rozwojowym uznaje się proces uczenia się. Rodzaj doświadczenia może wpływać na proces dojrzewania, gdyż dojrzewanie zawsze zachodzi w jakimś kontekście doświadczenia<sup>12</sup> oraz uczenie się.

Uczenie się zachodzi w relacjach z drugim człowiekiem. Koncepcję wychowania międzynarodowego, pojmowanego jak wychowanie międzykulturowe, opracowali – jak podaje Bogusław Śliwerski – w latach 90. XX wieku niemieccy przedstawiciele Helsińskiego Instytutu Badań nad Pokojem i Konfliktami, Alexander Thomas i Norbert Ropers. Przyjmuje ona, że: „Międzykulturowe uczenie się jest procesem zachodzącym wówczas, kiedy w kontakcie z człowiekiem innej kultury staramy się zrozumieć jego specyfikę, system orientacyjny. [...] Proces doświadczania obcej kultury staje się procesem doświadczania kul-

---

<sup>9</sup> H. L. Bee, *Lifespan Development*, New York 1994, NY Harper Collis College Publishers, s. 10–11.

<sup>10</sup> M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II, cyt. wyd., s. 561–600.

<sup>11</sup> S. Epstein jest autorem teorii CEST – teorii opartej na poznawaniu/doświadczeniu (*cognitive-experiential self theory*). S. Epstein, *Cognitive-experiential self theory: implications for developmental psychology*, w: M. R. Gunnar, L. A. Sroufe (eds.), *Self Process and Development*, The Minnesota Symposia on Child Development 1991, Vol. 23, s. 79–123; M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II, cyt. wyd., s. 567–572; A. Kolańczyk, *Czuję, myślę, jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*, Gdańsk 1999, GWP, s. 14–20.

<sup>12</sup> A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, cyt. wyd., s. 122.

tury własnej”<sup>13</sup>. Wiedza o świecie, zarówno naukowa, jak i potoczna, jest konstruowana w procesach interakcji społecznych, w działaniach komunikacyjnych Jürgena Habermasa<sup>14</sup>, ale również sam świat<sup>15</sup> jest konstruktem, wytworem ludzkim, społecznym wytworem, który jest przez człowieka poznawany, ale również eksplorowany, zamieszkiwany i przetwarzany<sup>16</sup>.

Interesujące wydają się wyniki wskazujące na to, że spora grupa badanych ( $\bar{x}$ =39,4% dla Polski) nie ma osobistych doświadczeń w bezpośrednich kontaktach z reprezentantami odmiennych kultur. Dotyczy to zarówno grup narodowych (*Amerykanin, Brytyjczyk, Chińczyk, Rosjanin, Ukraińiec, Litwin, Białorusin, Niemiec, Czech, Słowak* C1–C8, C10–C11), etnicznych (*Rom* C12, *Kaszub* C13), jak i religijnych (judaizm C14, islam C15). Nasuwa się przypuszczenie, że są to grupy, których reprezentacje poznawcze w umysłach części badanych Polaków są uboższe. Zaskakiwać może nieznajomość narodów sąsiadujących z Polską, np. Czechów, Słowaków na południu, Białorusinów, Litwinów, Ukraińców na wschodzie, Niemców na zachodzie. Być może w obszarach przygranicznych kontakty ograniczają się do sąsiadujących narodów i wiedza o Innym jest ograniczona, a może jest i tak, że najtrudniejsza do przeniknięcia jest granica między sąsiadującymi narodami. Ze względu na swobodę poruszania się i prawdziwą wymianę kulturalną wydawać by się mogło, że współcześnie, w świecie zróżnicowanym kulturowo, w społeczeństwach, w których faktem stała się wielokulturowość, liczba kontaktów z Innymi tak wzrosła, że praktycznie trudno uwierzyć, że blisko 40% badanych takich kontaktów nie miała. Trzeba zatem z większą ostrożnością podchodzić do potocznych i popularnonaukowych sądów.

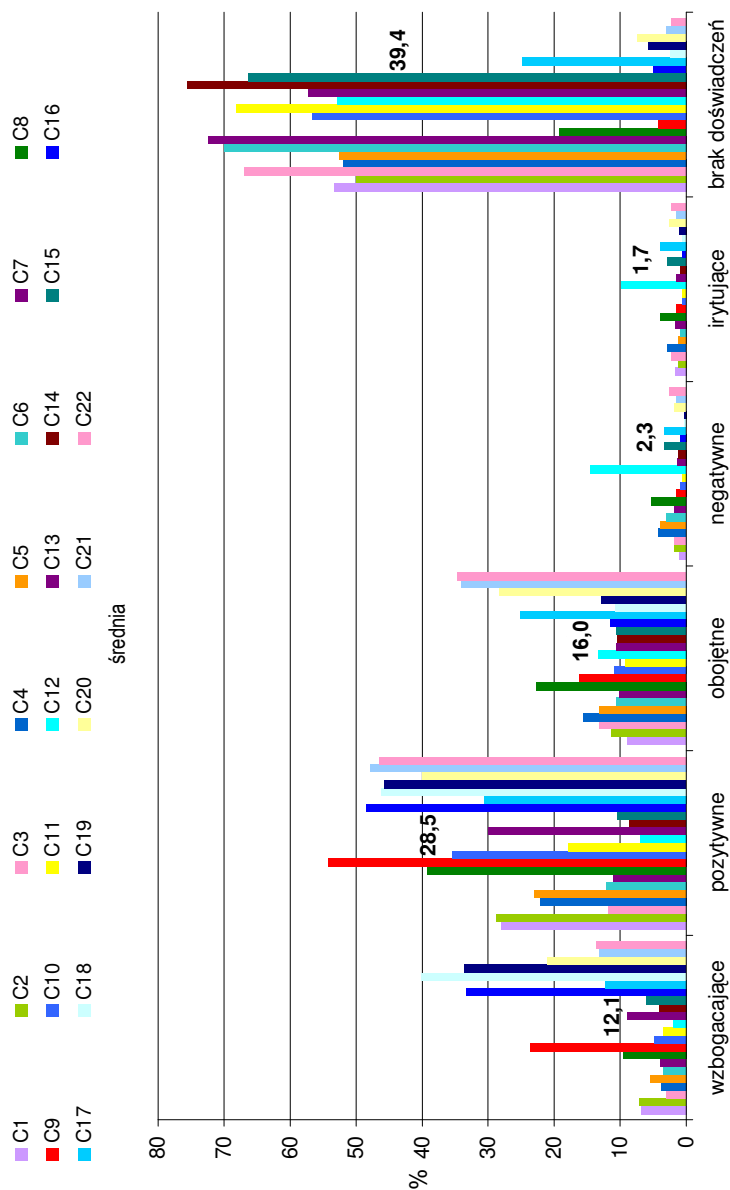
<sup>13</sup> Podaję za: B. Śliwerski, *Pedagogika międzykulturowa w Niemczech*, w: T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, cyt. wyd., s. 189.

<sup>14</sup> Działania komunikacyjne stanowią jeden z najistotniejszych czynników konstruujących wiedzę o świecie oraz wytwarzających elementy rzeczywistości społeczno-kulturowej. Zob. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego*, cyt. wyd. Zasadność prowadzenia refleksji teoretycznej nad komunikacją z perspektywy konstrukttywizmu potwierdza w swoich opracowaniach Michał Wendland. Por.: M. Wendland, *Konstrukttywizm komunikacyjny*, Poznań 2011, Wydawnictwo Uniwersytet im. Adama Mickiewicza; tenże, *Perspektywa konstruktivistyczna jako filozoficzna podstawa rozważań nad komunikacją*, „Kultura i Edukacja” 2011, nr 4, s. 30–47.

<sup>15</sup> Świat rozumiany jako rzeczywistość społeczna, rzeczywistość kulturowo-obiektywna. Tego ostatniego sformułowania używam za Anną Palubicką. Zob. A. Palubicka, *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Bydgoszcz 2006, Wyd. Epigram.

<sup>16</sup> Założenie to jest wyrazem radykalnej postaci konstrukttywizmu i jego założenia, że nie tylko wiedza jest konstruowana, ale również rzeczywistość społeczna (kulturowa) jest konstruowana. Radykalny konstrukttywizm Ernsta von Glasersfelda bywa zaliczany do epistemologicznej odmiany konstrukttywizmu występującej obok konstrukttywizmu społecznego i poznawczego.

**Wykres 8.** Osobiste doświadczenia w bezpośrednich kontaktach z Innym – odpowiedzi w pięciostopniowej skali szacunkowej



Legenda:

- C1. Amerykaninem
- C2. Brytyjczykiem
- C3. Chińczykiem
- C4. Rosjaninem

- C5. Ukraińcem
- C6. Litwinem
- C7. Białorusinem
- C8. Niemcem
- C9. Polakiem
- C10. Czechem
- C11. Słowakiem
- C12. Romem
- C13. Kaszubem
- C14. żydem (wyznawca judaizmu)
- C15. muzułmaninem (wyznawca islamu)
- C16. osobą odmienną płci
- C17. osobą o innej orientacji seksualnej
- C18. osobą w innym wieku (starsza/młodsza)
- C19. osobą niepełnosprawną
- C20. osobą innego wyznania
- C21. osobą o innym statusie społecznym
- C22. osobą o innym statusie materialnym

Źródło: Opracowanie własne.

Pewna grupa badanych ( $\bar{x}=12,1\%$  w skali Polski) uznaje za wzbogacające swoje osobiste doświadczenia w kontaktach z Innymi, przede wszystkim z *osobą w innym wieku (starsza/młodsza)* C18; *osobą odmienną płci* C16, *osobą niepełnosprawną* C19, *Polakiem* C9.

Pozytywne doświadczenia w kontaktach z Innymi najczęściej osób ( $\bar{x}=28,5\%$  dla Polski) ma kolejno z: *Polakami* C9 (55%); *osobą odmienną płci* C16 (49%); *osobą w innym wieku (starsza/młodsza)* C18 (47%); *osobą niepełnosprawną* C19 (46%); *Niemcami* C8 (39%); *Brytyjczykami* C2 (29%); *Amerykanami* C1 (28%); *Ukraińcami* C5 (23%); *Rosjanami* C4 (22%).

Swoje doświadczenia w bezpośrednich kontaktach z Innymi jako obojętne ocenia 16% badanych (średnia w skali Polski). Niewielka grupa badanych ( $\bar{x}=2,3\%$  dla Polski) wskazuje na negatywne doświadczenia w kontaktach z reprezentantami odmiennych kultur: *Romami* C12, *Niemcami* C8, *Rosjanami* C4 i *Ukraińcami* C5, część respondentów określa je jako irytujące ( $\bar{x}=1,7\%$  dla Polski).

Wchodząc w relacje z tym drugim, przenosimy się do innego świata, jak twierdzą P. L. Berger i T. Luchmann, „doświadczamy takiego przejścia w postaci swego rodzaju szoku”<sup>17</sup>. Wyniki badań psychologów wskazują na istotne

---

<sup>17</sup> Szerzej na ten temat: P. L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, cyt. wyd., s. 52.

znaczenie poznawczych reprezentacji własnej osoby czy własnej grupy odniesienia dla spostrzegania Innych oraz na fakt, że tzw. wizje Innych zmieniają się wraz ze zmianą aktualizowanych treści Ja czy My<sup>18</sup>. Wskazać można na pewnego rodzaju paradoks. Teoretycy tożsamości podkreślają, że warunkiem koniecznym uformowania się tożsamości jest poznawcze różnicowanie struktur Ja–My–Inni (Oni), że tożsamość nieukształtowana jest źródłem frustracji i napięć utrudniających relacje z otoczeniem, a tożsamość uformowana jest warunkiem otwarcia na świat. W teoriach społecznych kategoryzacji podkreśla się natomiast, że dychotomizowanie My–Oni pociąga za sobą defaworyzowanie obcych. Skłaniam się do stanowiska M. Jarymowicz, która tak argumentuje złudzenie paradoksu: „Różnicowanie związane z rozpoznawaniem, prowadzące do różnicowanych struktur poznawczych, jest czymś innym niż różnicowanie (dyskryminowanie) społeczne, a wobec tego obie kategorie zjawisk nie są ani tożsame, ani wzajemnie redukowalne. Argumentacja ta, choć trafna, nie wyklucza faktu, iż obie te kategorie procesów (różnicowanie poznawcze i różnicowanie społeczne) pozostają w pewnych związkach, w niektórych przypadkach dość bezpośrednich”<sup>19</sup>.

Specyficzne na tle różnych doświadczeń okazują się doświadczenia związane z Romami. Największa grupa badanych ocenia je jako: obojętne (14%), negatywne (14%), 10% określa jako irytujące, 7% jako pozytywne, a 2% jako wzbogacające. 53% stwierdza, że takich kontaktów nie miało.

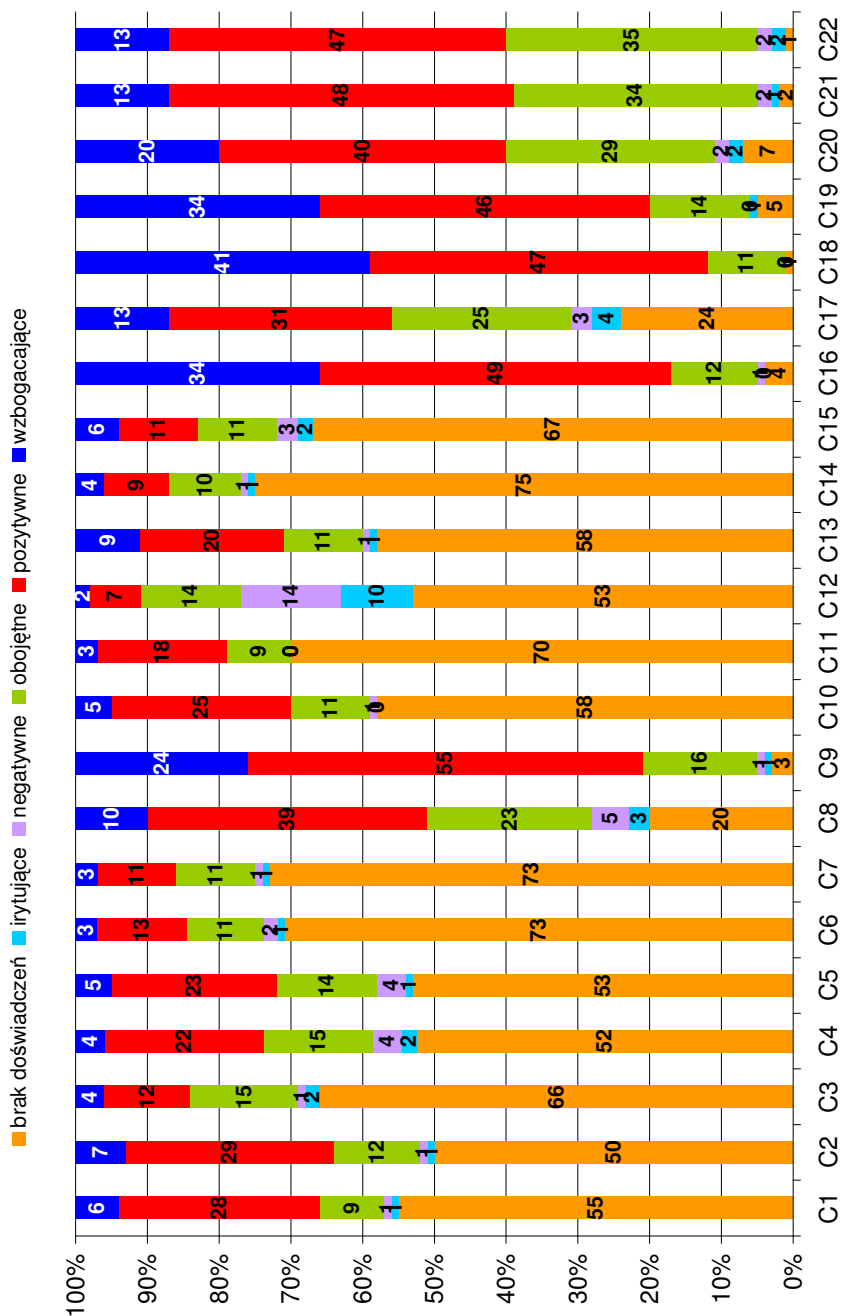
Nieliczni badani negatywne doświadczenia mają także w kontaktach z *Rosjanami* i *Ukraińcami* (po 4%) oraz *Niemcami* 5%, *osobą o innej orientacji seksualnej* C17 (3%), *muzułmaninem* C15 (3%).

Zdecydowanie lepiej (jako pozytywne i wzbogacające) na tle poprzednich doświadczeń wydają się te związane z osobami: *o odmiennej płci* C16 (pozytywne 49%; wzbogacające 34%); *o innym statusie społecznym* C21 (pozytywne 48%; wzbogacające 13%), *o innym statusie materialnym* C22 (pozytywne 47%; wzbogacające 13%); *z osobą niepełnosprawną* C19 (pozytywne 46%; wzbogacające 34%), *w innym wieku* (starsza/młodsza) C18 (pozytywne 47%; wzbogacające 41%); *innego wyznania* C20 (pozytywne 40%; wzbogacające 22%), *innej orientacji seksualnej* C17 (pozytywne 31%; wzbogacające 13%).

<sup>18</sup> Badania prowadzone przez zespół warszawski Marii Jarymowicz.

<sup>19</sup> M. Jarymowicz, *Tożsamość jako efekt rozpoznawania siebie wśród swoich i obcych. Eksperymentalne badania nad procesami różnicowania JA–MY–INNI*, w: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmienność kulturowa*, cyt. wyd., s. 244.

Wykres 9. Osobiste doświadczenia w bezpośrednich kontaktach z Innym





## Legenda:

- C1. Amerykaninem
- C2. Brytyjczykiem
- C3. Chińczykiem
- C4. Rosjaninem
- C5. Ukraińcem
- C6. Litwinem
- C7. Białorusinem
- C8. Niemcem
- C9. Polakiem
- C10. Czechem
- C11. Słowakiem
- C12. Romem
- C13. Kaszubem
- C14. żydem (wyznawca judaizmu)
- C15. muzułmaninem (wyznawca islamu)
- C16. osobą odmienną płci
- C17. osobą o innej orientacji seksualnej
- C18. osobą w innym wieku (starsza/młodsza)
- C19. osobą niepełnosprawną
- C20. osobą innego wyznania
- C21. osobą o innym statusie społecznym
- C22. osobą o innym statusie materialnym

Źródło: Opracowanie własne.

Przedstawione wyniki są zapisem reprezentacji fizycznego i społecznego otoczenia podmiotu, usystematyzowanym i skondensowanym zapisem doświadczeń jednostki, systemu społecznie utworzonych reguł wartościowania oraz wymiarów dymensji, za pomocą których wartość jest oceniana<sup>20</sup>. Zdaniem J. Reykowskiego regulacyjne funkcje osobowości zależą od wzajemnego stosunku poszczególnych jej struktur i mechanizmów. Istotną rolę pełni sieć wartości.

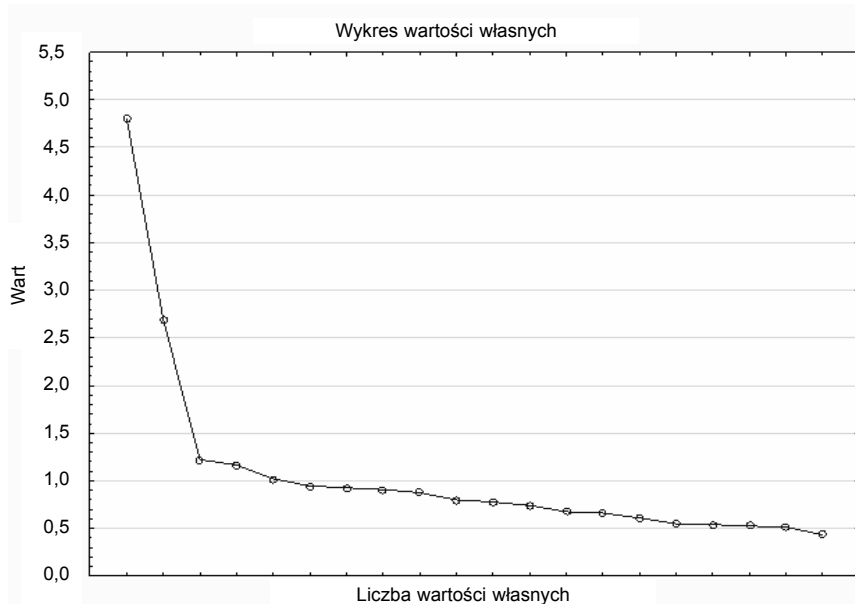
---

<sup>20</sup> Na temat znaczenia regulacyjnej teorii osobowości Janusza Reykowskiego wypowiadam się już w rozdziale 4. Zob. także: J. Reykowski, *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 3; J. Reykowski: *Osobowość a prospołeczna percepcja*, w: J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, cyt. wyd. oraz J. Reykowski, *Osobowość jako centralny system regulacyjny i integracji czynności człowieka*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, cyt. wyd., s. 762–825.

## 5.2. Doświadczenia w bezpośrednich relacjach z Innymi – analiza czynnikowa

W celu redukcji liczby zmiennych określających doświadczenia w bezpośrednich kontaktach z Innymi (C1–22 zmienne) oraz wykrycia struktury w związkach między zmiennymi, to znaczy klasyfikacji zmiennych, zastosowano analizę czynnikową. Zgodnie z kryterium przyjętym w teście osypiska Raymonda B. Cattella<sup>21</sup> punkt na wykresie liniowym, od którego na prawo występuje spadek wartości własnych, czyli znajduje się „osypisko czynnikowe”, stanowi granicę wskazującą liczbę czynników – do analizy pozostawiono dwa czynniki, przyjmując, że to rozwiązanie jest najbardziej sensowne do interpretacji. Trzeci czynnik na teście osypiska wyraźnie osuwa się, w tym czynniku znalazła się tylko jedna zmienna Polak C9, zatem w interpretacjach zajęto się tylko dwoma czynnikami.

**Wykres 10.** Doświadczenia w bezpośrednich relacjach z Innymi – test osypiska



Źródło: Opracowanie własne.

<sup>21</sup> Test osypiska – metoda graficzna pozwalająca na wykresie liniowym przedstawić wartości własne z arkusza wyników, znaleźć miejsce, od którego na prawo występuje łagodny spadek wartości własnych. Zob.: R. B. Cattell (ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology*, Chicago 1966, Rand-McNally; M Zakrzewska, *Analiza czynnikowa w budowaniu modeli psychologicznych*, cyt. wyd., s. 62–69.

W macierzy korelacji znalazły się dwa względnie niezależne czynniki, jeden **CI związany z doświadczeniami w kontaktach z grupami narodowymi, etnicznymi, religijnymi** i drugi **CII z doświadczeniami w kontaktach z pozostałymi grupami, reprezentantami odmiennych kultur**.

Przyglądając się korelacjom między zmiennymi a tymi dwoma czynnikami, które zostały wyodrębnione – ładunkom czynnikowym, można stwierdzić, że czynnik pierwszy jest bardziej skorelowany ze zmiennymi niż czynnik drugi, tzn. CI wyjaśnia 0,200916 całkowitej wariancji, a czynnik CII wyjaśnia 0,129572 całkowitej wariancji.

**Tabela 4.** Doświadczenia w bezpośrednich relacjach z Innymi – ładunki czynnikowe

Ładunki czynnik. (Varimax znormalizo) (ankieta_polska_do_stat_2)			
Wyodrębn.: Składowe główne			
(Oznaczone ładunki są > ,450000)			
Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
C1	<b>0,486239</b>	0,037165	0,347215
C2	<b>0,488781</b>	-0,007610	0,376705
C3	<b>0,549452</b>	0,002159	0,200499
C4	<b>0,581375</b>	-0,033327	0,323986
C5	<b>0,516104</b>	0,044954	0,240769
C6	<b>0,654413</b>	-0,022868	0,157744
C7	<b>0,653491</b>	-0,028433	0,120015
C8	0,233710	0,102146	0,417997
C9	-0,067642	0,139204	<b>0,679783</b>
C10	<b>0,567485</b>	0,057543	0,101611
C11	<b>0,609422</b>	0,050630	0,017163
C12	<b>0,581896</b>	0,110061	-0,084387
C13	<b>0,452442</b>	0,163761	-0,033415
C14	<b>0,651188</b>	0,107360	-0,186060
C15	<b>0,556172</b>	0,091197	-0,215455
C16	-0,042866	<b>0,494114</b>	0,365466
C17	0,293315	0,294555	0,013035
C18	-0,065674	<b>0,629777</b>	0,246986
C19	0,077029	<b>0,554274</b>	0,085548
C20	0,234946	<b>0,574277</b>	-0,000659
C21	0,021146	<b>0,844485</b>	-0,054634
C22	0,013169	<b>0,820066</b>	-0,035191
War.wyj.	4,420148	2,850573	1,447890
Udział	0,200916	0,129572	0,065813

## Legenda:

- C1. Amerykaninem
- C2. Brytyjczykiem
- C3. Chińczykiem
- C4. Rosjaninem
- C5. Ukraińcem
- C6. Litwinem
- C7. Białorusinem
- C8. Niemcem
- C9. Polakiem
- C10. Czechem
- C11. Słowakiem
- C12. Romem
- C13. Kaszubem
- C14. żydem (wyznawca judaizmu)
- C15. muzułmaninem (wyznawca islamu)
- C16. osobą odmienną płci
- C17. osobą o innej orientacji seksualnej
- C18. osobą w innym wieku (starsza/młodsza)
- C19. osobą niepełnosprawną
- C20. osobą innego wyznania
- C21. osobą o innym statusie społecznym
- C22. osobą o innym statusie materialnym

Źródło: Opracowanie własne.

**Pierwszy czynnik C1** wyróżnia się wysokimi ładunkami przy wskaźnikach bezpośrednich doświadczeń w relacjach z reprezentantami grup narodowych, etnicznych, religijnych – zmiennymi, kolejno od największych wartości C6, C7, C14, C11, C12, C4, C10, C3, C5, C2, C1, C13.

Można mówić o funkcjonowaniu „stereotypu kulturowego” dotyczącego przekonań o Innym pochodzących z określonych państw czy należących do określonych narodów. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na najważniejsze cechy decydujące o postrzeganiu drugiego człowieka jako Innego, a mianowicie: etniczność, narodowość, religię, rasę. Badani traktują Innego jako przedstawiciela odrębnego gatunku, trudno stwierdzić, czy jako przede wszystkim obcego czy jako zagrożenie. Szukając tego, co łączy te cechy, wskazać można na zawarty w nich wielki ładunek emocjonalny.

Ewa Nowicka i Sławomir Łodziński wskazują na trzy typy nastawień w obrębie otwartości kulturowej: typ zamknięty, otwarty, umiarkowanie otwarty. Badacze ci stwierdzili, że nastawienia do innych są w największym stopniu

zeterminowane krajem ich pochodzenia, a przede wszystkim funkcjonującym w świadomości społecznej stereotypem tego kraju<sup>22</sup>.

Najnowsze badania sondażowe CBOS-u wskazują na wyraźną poprawę nstawienia Polaków wobec innych narodów. Pozytywne zmiany zaszły przede wszystkim w stosunku do mniej lubianych nacji Rosjan (sympatia w 1993 roku 17%, w 2013 roku 31%), Ukraińców (sympatia w 1993 roku 12%, w 2013 roku 31%); Niemców (sympatia w 1993 roku 23%, w 2013 roku 38%)<sup>23</sup>.

Jednorodność religijna polskiego społeczeństwa sprawia, że Polacy często nie znają osobiście wyznawców innych religii i związków wyznaniowych, także tych najliczniej reprezentowanych w Polsce. Polacy najczęściej skłonni są akceptować w swoim otoczeniu wyznawców religii chrześcijańskich (szczególnie prawosławia) oraz judaizmu – wynika z raportu Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS)<sup>24</sup>.

**Drugi czynnik CII** wyróżnia się wysokimi ładunkami przy wskaźnikach doświadczeń z *osobą o innym statusie społecznym/materialnym* C21, C22; *osobą w innym wieku starszą/młodsza* C18, *osobą innego wyznania* C20, *osobą niepełnosprawną* C19, *osobą odmiennej płci* C16. Nazwałam go czynnikiem mieszanym.

Można wnioskować, że doświadczenia bezpośrednie w kontaktach z Innym/drugim człowiekiem można rozpatrywać z punktu widzenia dwóch czynników określających inność i Innego, zatem doszliśmy do klasyfikacji zmiennych. 22 zmienne zostały zredukowane do dwóch czynników. Wyłaniają się dwa swoiste obszary doświadczeń badanych, które opisują i decydują o ich funkcjonowaniu w relacjach z Innym/drugim człowiekiem.

Wyniki badań ujawniły wewnętrzną mapę poznawczą (*cognitive map*)<sup>25</sup>, reprezentację ogólnego planu, pewnych aspektów ogólnego kontekstu zachowania w relacjach z Innym (mapa pozwala przechowywać w pamięci szczegóły, strukturę, kategorie doświadczeń<sup>26</sup>).

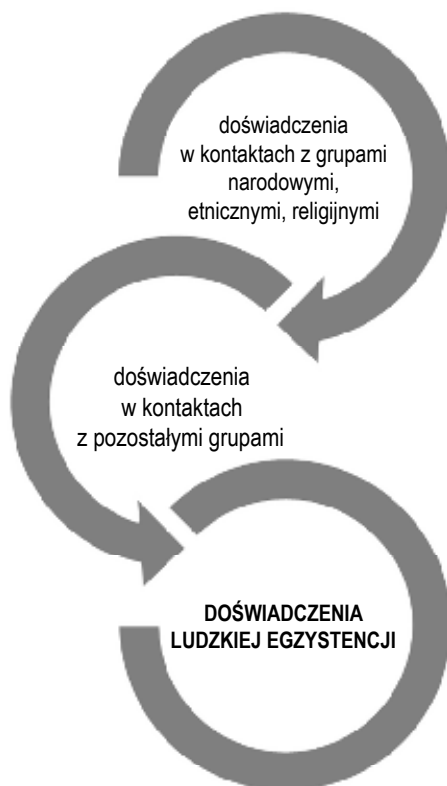
<sup>22</sup> E. Nowicka, S. Łodziński, *U progu otwartego świata*, Kraków 2001, Zakład Wydawniczy „Nomos”.

<sup>23</sup> Zmiany stosunku do innych narodów, „CBOS NEWS” 2013, nr 3, <http://www.cbos.pl/PL/publikacje/news/2013/03/newsletter.php> (5.06.2013).

<sup>24</sup> *Czy są szanse na pojednanie? Polacy o relacjach między katolicyzmem a prawosławiem, protestantyzmem, judaizmem i islamem*. Komunikat z badań. CBOS BS/106/2012, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K\\_109\\_12.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_109_12.PDF) (5.06.2013).

<sup>25</sup> R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, cyt. wyd., s. 195.

<sup>26</sup> *Pamięć epizodyczna* przechowuje pojedynczo wspomnienia specyficznych zdarzeń, których osobiście doświadczyła jednostka, *pamięć semantyczna* zawiera dane ogólne, kategoriale. Wspomnienia ze sobą interferują, współzawodniczą. Interferencja proaktywna odnosi się do okoliczności, w której informacja nabyta wcześniej utrudnia przyswajanie nowej informacji, interfe-

**Rysunek 2.** Doświadczenia w bezpośrednich kontaktach z Innym – mapa poznawcza

Źródło: Opracowanie własne.

### **5.3. Potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy a doświadczenia w bezpośrednich relacjach z Innym**

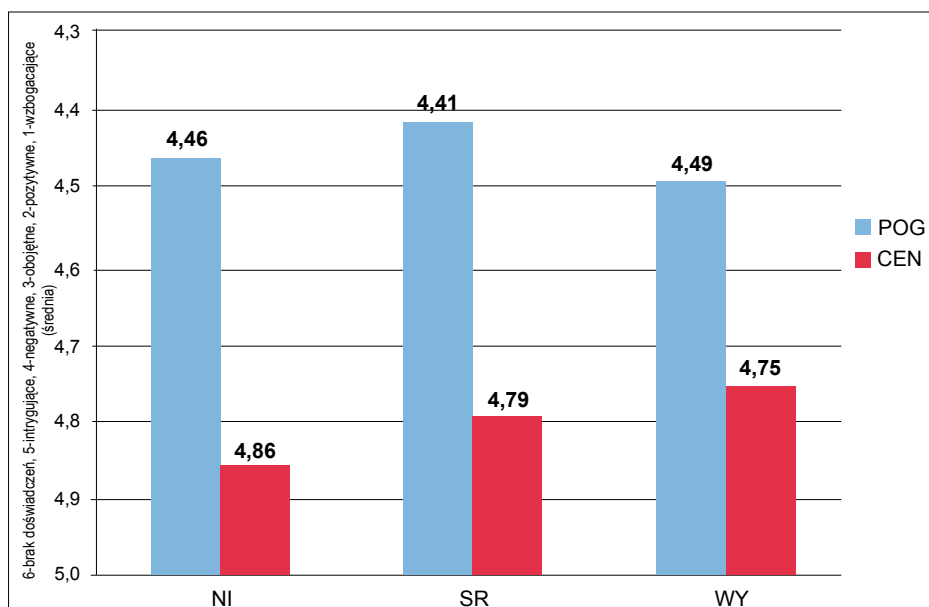
Analiza statystyczna wskazuje na istnienie związku między potencjałem społeczno-gospodarczym, pogranicze/centrum a doświadczeniami w bezpośrednich kontaktach z Innymi (C) (Kanoniczne  $R\ r=0,41590$ ;  $\text{Chi}^2(44)=354,93$ ,  $p=0,0000$ ) wskazuje na korelację umiarkowaną, zależność istotną<sup>27</sup>. Związek

rencja retroaktywna zachodzi wówczas, gdy nabywanie nowej informacji utrudnia odtwarzanie informacji starej. Zob.: R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, cyt. wyd., s. 221.

<sup>27</sup> Interpretacja wielkości współczynników korelacji  $r$  wg J. P. Guilforda. Zob. J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd., s. 171. Poniżej 0,20 – kore-

między potencjałem społeczno-gospodarczym a doświadczeniami w bezpośrednich kontaktach z Innymi (Kanoniczne  $R r=0,40721$ ;  $\text{Chi}2(22)=215,93$ ,  $p=0,0000$ ) wskazuje na korelację umiarkowaną, zależność istotną; związek między położeniem pogranicze/centrum a doświadczeniami w bezpośrednich kontaktach z Innymi (Kanoniczne  $R r=0,33434$ ;  $\text{Chi}2(22)=141,18$ ,  $p=0,0000$ ) to korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała.

**Wykres 11.** Doświadczenia w kontaktach z grupami narodowymi, etnicznymi, religijnymi – czynnik CI w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym



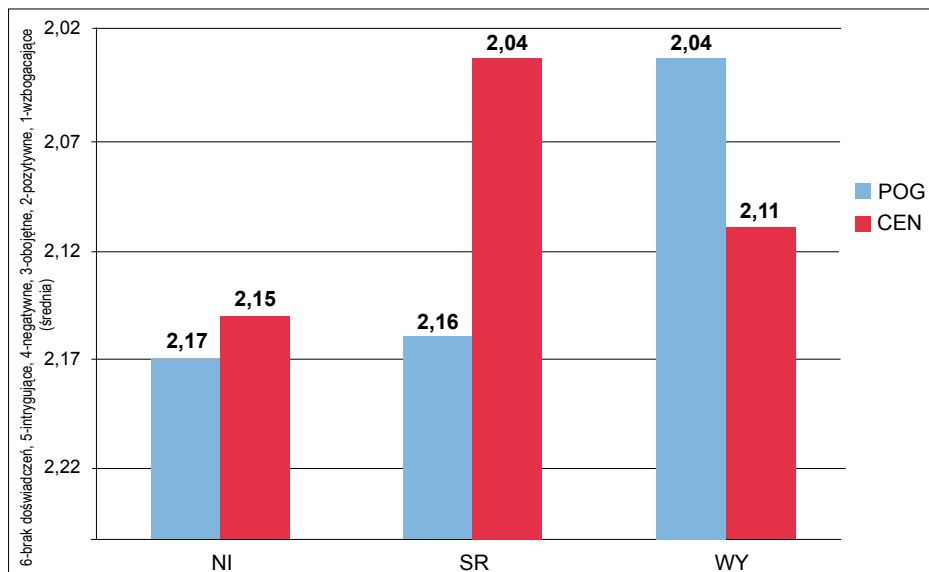
Legenda:

- NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym
- SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym
- WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym
- POG – pogranicze
- CEN – centrum

Źródło: Opracowanie własne.

lacja słaba, zależność prawie nieznaczająca; 0,20–0,40 – korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40–0,70 – korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70–0,90 – korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90–1,00 – korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna.

**Wykres 12.** Doświadczenia w kontaktach z pozostałymi grupami, reprezentantami odmiennych kultur – czynnik CII w centrum i na pograniczu Polski w strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym



Legenda:

NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

POG – pogranicze

CEN – centrum

Źródło: Opracowanie własne.

Doświadczenia w bezpośrednich kontaktach z Innym pozostają w związku z poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego.

Średnie odpowiedzi badanych dla Polski dla czynnika CI kształtują się następująco:  $\bar{x}=4,661$  strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym,  $\bar{x}=4,602$  strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym,  $\bar{x}=4,622$  strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym. Wysokie wartości czynnika CI we wszystkich badanych środowiskach (średnia powyżej 4,6) wskazują – przy przyjętej skali/punktacji<sup>28</sup> – na większą liczbę doświadczeń

<sup>28</sup> W badaniach przyjęto następującą punktację: 6 – brak doświadczeń, 5 – irytujące doświadczenia, 4 – negatywne, 3 – obojętne, 2 – pozytywne, 1 – wzbożające.



irytujących albo negatywnych w kontaktach z przedstawicielami grup narodowych, etnicznych, religijnych.

Średnie odpowiedzi badanych w skali Polski, w odniesieniu do czynnika CII, przyjmują zdecydowanie niższe wartości:  $\bar{x}=2,160$  strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym,  $\bar{x}=2,104$  strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym,  $\bar{x}=2,078$  strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym.

Czynnik CII osiąga średnie wartości odpowiedzi powyżej 2,0, co wskazuje, że doświadczenia w kontaktach z osobami różniącymi się ze względu na status społeczny/materialny, wiek, wyznanie, niepełnosprawność, odmienną płć są w ocenie badanych pozytywne.

Ujawnia się ambiwalentny charakter pierwszego odruchu wobec Innych. Człowiek potrzebuje drugiego człowieka, szuka go, wie, że nie może bez niego żyć. Jednocześnie, w momencie pierwszego zetknięcia odruchem jest niepewność, lęk. Tymczasem kultura i sam człowiek tworzy się w kontakcie z Innym (w ujęciu Georga Simmla ludzkie indywiduum tworzy się w relacji, powiązaniu z Innymi; Edward Sapir stwierdza, że: „Prawdziwym miejscem dziania się kultury jest interakcja osób”).

Ze względu na odmienną sytuację życiową każdej z grup respondentów warto przyrzeć się prezentowanym wynikom, biorąc pod uwagę lokalizację środowiska, w którym żyją badani.

W przypadku *czynnika CI doświadczenia* osób żyjących na pograniczach we wszystkich strefach o zróżnicowanym rozwoju społeczno-gospodarczym *w kontaktach z grupami narodowymi, etnicznymi, religijnymi* są przez nich postrzegane raczej jako negatywne, irytujące, badani deklarują także brak tego typu doświadczeń (czynnik CI przyjmuje na poszczególnych pograniczach średnie:  $\bar{x}=4,46$  – strefa o słabym rozwoju,  $\bar{x}=4,41$  – strefa o średnio intensywnym rozwoju;  $\bar{x}=4,49$  – strefa o intensywnym rozwoju). Być może naturalna, większa w obszarach przygranicznych możliwość takich kontaktów niesie ze sobą często negatywne doznania, pojawiają się konflikty, spory, stąd tak wyraziste deklaracje i oceny tych kontaktów przez badanych<sup>29</sup>. Specyfika środowiska i wynikająca stąd bliskość Innego wpływa na nastawienia wobec odmienności.

<sup>29</sup> Kwestie te podnoszą i ilustrują w swych badaniach badacze wschodniego pogranicza – badania dystansu społecznego, np. J. Muszyńska, J. Nikitorowicz. Badania prowadzone wśród młodzieży żyjącej w większych i małych aglomeracjach w centrum i w pogranicznych miasteczkach Podlasia wskazują na zróżnicowanie postaw wobec Innych przejawiających się w mniej przychylnych postawach młodzieży pogranicza wobec Innych (zróżnicowanie rasowe, religijne, narodowe). Por. M. Sobecki, *Środowisko zamieszkania a postawy młodzieży wobec odmienności rasowej, narodowej i religijnej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, cyt. wyd., s. 201–211.

Wyższe w stosunku do pograniczy średnie wartości odpowiedzi w zakresie zmiennych czynnika CI są w centrach ( $\bar{x}=4,86$  strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym,  $\bar{x}=4,79$  strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym,  $\bar{x}=4,75$  strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym). Najwięcej negatywnych doświadczeń w kontaktach z grupami narodowymi, etnicznymi, religijnymi mają studenci mieszkający w centrum, strefie o słabym rozwoju; być może sytuacja zagrożenia na rynku pracy budzi u nich większy niż u badanych żyjących w innych strefach opór wobec Innych. Różnica sytuacji życiowej osób nie jest tu bez znaczenia; im lepsza sytuacja społeczno-gospodarcza, wyższy wskaźnik PKB, tym obawy mniejsze. W sytuacji wkraczania tej grupy (studenci mieszkający w centrum, w strefie o słabym rozwoju) na rynek pracy każdy (tym bardziej odmienny kulturowo) staje się konkurentem w zdobyciu miejsca pracy. Ten „racjonalny” mechanizm myślenia wyjaśnia teoria kozła ofiarnego<sup>30</sup>. Zakłada ona, że kiedy jednostka nie może osiągnąć pożądanego celu, rodzą się w niej złość, frustracja i poczucie rozczarowania. Złość i wrogość odczuwalna wobec źródła frustracji mogą pod wieloma względami rodzić negatywne emocje, które kojarzone są z opinią na temat nie lubianej grupy. A ponieważ źródło frustracji i owa obca grupa wywołują u nas podobne emocje, często zostają skojarzone w naszej pamięci.

Doświadczenia w bezpośrednich kontaktach z Innymi mogą skutkować występowaniem postaw etnocentrycznych i etnorelatywistycznych u badanych<sup>31</sup>. Badania prowadzone na pograniczu wschodnim, w którym etnocentryzm i etnorelatywizm – jak pisze J. Muszyńska – stanowiły jeden z wymiarów kompetencji do komunikacji międzykulturowej, wskazały, że w grupie studentów „dominują postawy etnocentryczne (31,7%) w odniesieniu do postaw etnorelatywistycznych (27% badanych). [...] Kryzys gospodarczy, którym dotknięty jest cały świat europejski, w dużej mierze jest przyczyną pojawiania się postaw zamkniętych, etnocentrycznych, nie tylko wśród młodzieży, ale i reszty społeczeństwa”<sup>32</sup>. Dystans w stosunku do Innych, lęk, przejawy dyskryminacji wy-

<sup>30</sup> Zob. T. D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, cyt. wyd.

<sup>31</sup> Prezentację wyników badań realizowanych w ramach grantu KBN *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej w aspekcie tradycyjnej wielokulturowości regionu i procesów migracyjnych* (Projekt badawczy nr N N106210738) przedstawił zespół kierowany przez prof. zw. dr. hab. J. Nikitorowicza na konferencji w Supraślu/k. Białegostoku 13–14 września 2012 roku. Organizator: Katedra Edukacji Międzykulturowej, Zakład Pedagogiki Społecznej Uniwersytet w Białymstoku.

<sup>32</sup> J. Muszyńska, *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej uczniów i studentów województwa podlaskiego*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, WSP ZNP

stępują także u młodzieży żyjącej w pasie pogranicza zachodniego (badania Jacka Kurzępy)<sup>33</sup>. Postawy etnocentryczne i etnorelatywistyczne nie były przedmiotem analiz podjętych w tym opracowaniu, warto jednak – przywołując wyniki innych badań – zwrócić uwagę na możliwe konsekwencje deklaracji badanych dotyczących ich nastawienia do Innego. Etnocentryzm, afirmacyjny stosunek do własnej kultury, deprecjonujący Inne. Jednostka zakłada, że jej światopogląd jest zasadniczo kluczowym elementem rzeczywistości. Relatywizm kulturowy odrzuca możliwość wartościowania obcej kultury przez pryzmat własnych wartości, prowadzi do większego obiektywizmu w postrzeganiu „swojej” i „obcej” kultury. Takie spojrzenie prowadzi do powstrzymania się od ocen oraz sądów wartościujących obce praktyki z punktu widzenia własnej kultury. Kultury – jak zauważają badacze wschodniego pogranicza – można zrozumieć jedynie przez porównanie ze sobą, a określone zachowanie ludzi można zrozumieć jedynie w kontekście kulturowym<sup>34</sup>.

Materiał empiryczny uzyskany z badań prowadzonych w 2007 roku na pograniczu południowym (województwo śląskie) na grupie młodzieży akademickiej także nie daje podstaw do optymizmu pedagogicznego. Potencjalni pedagodzy nie są wolni od stereotypów i uprzedzeń, co decyduje o ich działalności edukacyjnej. Ewa Wysocka w kontekście tych badań postuluje podjęcie działań edukacyjnych w zakresie zwiększania wiedzy i refleksyjności w ocenie tego, co „Inne”<sup>35</sup>.

---

w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 76.

<sup>33</sup> Zjawisko obcości związane z pojawiającą się innością było przedmiotem badań przeprowadzonych w latach 2003–2005 w pasie pogranicza zachodniego wśród młodzieży. Por. J. Kurzępa, *Lęk przed obcością – zachowania młodzieży uczestniczącej w projektach międzynarodowych*, w: T. Lewowicki, J. Urban (red.), *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Katowice 2007, Wyd. Gnome, s. 129–141. Por. też J. Kurzępa, *Socjopatologia pogranicza*, Zielona Góra 2007, Lubuskie Towarzystwo Naukowe.

<sup>34</sup> Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, cyt. wyd.; J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, cyt. wyd.; J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki (red.), *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”; J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

<sup>35</sup> Por. E. Wysocka, *Młodzież akademicka wobec „swoich” i „obcych”. Mechanizmy kształtowania się postaw wobec odmienności – refleksja teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, w: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 336–355.

W kontekście wyników przywoływanych badań prowadzonych na różnych pograniczach Polski oraz badań własnych przyszłych nauczycieli wskazać można na istotną rolę, jaką w przełamywaniu niechęci, pokonywaniu dystansu wobec Innych może odegrać edukacja międzykulturowa prowadzona od najwcześniejszych lat. Jak twierdzi Milton J. Bennett<sup>36</sup>, ścieżki ku międzykulturowości przebiegają od hermetycznego egocentryzmu, przez fazy pośrednie, ku etnorelatywizmowi kulturowemu (odniesień można szukać w koncepcjach J. Nikitorowicza, D. Markowskiej).

**Czynnik CII – mieszaný – doświadczenia w kontaktach z pozostałymi grupami, reprezentantami odmiennych kultur** przybiera stosunkowo niskie wartości (oscylujące wokół średniej 2,0). Doświadczenia tego typu są pozytywne ( $\bar{x}=2,17$  pogranicze;  $\bar{x}=2,15$  centrum, strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym;  $\bar{x}=2,16$  pogranicze;  $\bar{x}=2,04$  centrum, strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym;  $\bar{x}=2,04$  pogranicze;  $\bar{x}=2,11$  centrum, strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym). Im bardziej intensywny rozwój społeczno-gospodarczy w centrum i na pograniczach, tym wartości CII są niższe, a zatem bardziej pozytywne doświadczenia.

Na uzyskane wyniki można spojrzeć z dwóch perspektyw: potencjału społeczno-gospodarczego, który daje większe możliwości funkcjonowania jednostek, grup, zbiorowości oraz z perspektywy kultury – systemu norm, wartości społecznych, oczekiwań, określonych preferencji.

W środowiskach o bardzo dobrych warunkach życiowych kształtuje się bardziej pozytywne nastawienie do osób starszych, niepełnosprawnych, osób o trudnej sytuacji materialnej. Warunki środowiska dają więcej możliwości pomocy, wsparcia zagrożonym, marginalizowanym grupom, a respondentom zapewniają większe bezpieczeństwo, stąd mniejsza obawa przed Innymi – bardziej pozytywne doświadczenia w kontaktach z pozostałymi Innymi grupami.

Kultura jest silnym stymulatorem nastawień, postaw wobec Innego. Przejawy takich prawidłowości widoczne są m.in. w płaszczyźnie dyskursu nad funkcjonowaniem człowieka w warunkach kultury nisko i wysoko kontekstowej<sup>37</sup>. W społeczeństwach, w których widoczne jest uznanie człowieka za priorytetową wartość, dostrzega się wiele wymiarów jego funkcjonowania; wówczas kwestia pozycji osoby różniącej się ze względu na status społeczny/materialny,

<sup>36</sup> M. J. Bennett, *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, w: M. R. Page (red.), *Educational for the intercultural experience*, Yarmouth 1993, Interculturel Press, s. 30–32.

<sup>37</sup> Por. A. Griffin, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2002, GWP.

wiek, niepełnosprawność (dysfunkcje zdrowotne, biologiczno-fizyczne)<sup>38</sup>, odmienną płeć nie decyduje o jej partycypacji w prawach społecznych i ekonomicznych. Można wskazać co najmniej na dwa typy myślenia o inności – pierwszy charakteryzuje się tendencją do poznawczej marginalizacji, inkluzyj możliwości do zaobserwowania w praktyce społecznej; drugi skłania w kierunku normalizacji, która zagwarantować powinna taką pomoc, by osoby Inne (osoby różniące się ze względu na status społeczny/materialny, wiek, niepełnosprawność, odmienną płeć) mogły osiągnąć poziom życia zbliżony do standardów osiągniętych w danym społeczeństwie. A zatem wyrównane warunki życia, możliwość realizacji oczekiwań życiowych, postrzeganie społeczne i interakcje wolne od stereotypów i uprzedzeń, godne traktowanie tych osób w środowisku społecznym i zawodowym, podnoszenie poczucia własnej wartości tych grup osób.

Wyniki badań Jolanty Suchodolskiej i Tomasza Gebela wskazują, iż stosunek młodzieży żyjącej na pograniczu polsko-czeskim, po obu stronach granicy, do osób niepełnosprawnych, pojmowania inności w kategoriach odmienności seksualnej nie ma bliżej określonego, zwłaszcza negatywnego, ładunku emocjonalnego (w Czechach orientacja seksualna jest postrzegana w aspekcie pejoratywnym znacznie rzadziej niż w Polsce), najmniej dostrzeganym kryterium odmienności okazują się odbiegające od standardów społecznych poglądy, a także wyznaczenie<sup>39</sup>.

Zarówno na pograniczach, jak i w centrum doświadczenia są zróżnicowane. Na pograniczach nieco więcej jest doświadczeń pozytywnych (29%), wzbogacających (14%), więcej jest też doświadczeń negatywnych (4%), irytujących (3%) w stosunku do deklaracji osób żyjących w centrum (odpowiednio pozytywne (27%), wzbogacające (12%), negatywne (3%), irytujące (2%). Większa grupa osób z centrum (43%) wskazuje na brak jakichkolwiek doświadczeń w relacjach z Innym, na pograniczu to 36%. Istnieje związek między położeniem pogranicze/centrum a doświadczeniami w bezpośrednich kontaktach z Innymi (Kanoniczne  $R\ r=0,33434$ ;  $\chi^2(22)=141,18$ ,  $p=0,0000$ ) korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała.

Każde środowisko tworzy sobie właściwy kontekst dla rozwoju, ma inną, sobie właściwą dynamikę kontaktów międzykulturowych.

Rozważając kwestie doświadczeń w relacjach z Innym w środowisku wielokulturowym, nie można pominąć kultury i jej wpływu na procesy zdobywania tych doświadczeń. Każda jednostka przynależy do określonego narodu, klasy,

<sup>38</sup> Por. m.in. M. Kościelska, *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1998, WN PWN, seria prac pod redakcją Z. Gajdzicy ukazujących się w Oficynie Wydawniczej „Impuls”.

<sup>39</sup> J. Suchodolska, T. Gebel, *Perspektywa Innego w percepcji młodzieży*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., s. 89–125.

warstwy społecznej. Każda z tych społeczności ma swoją kulturę. Literatura przedmiotu mówi o merytorycznym i sytuacyjnym wpływie kultury na kształtowanie postaw. Każda kultura dysponuje szerszym lub węższym zestawem twierdzeń o rzeczywistości, przekonań stanowiących ważne elementy jej wiedzy, składających się na wierzenia, doktryny religijne i ideologiczne. Wszystkie te elementy oddziałują w sposób merytoryczny na całość postaw. Określając ich sferę poznawczą, wyrażają się zarazem w aspekcie emocjonalnym i w określonej tendencji do działania<sup>40</sup>.

Kulturowe czynniki sytuacyjne w dziedzinie postaw określane są m.in. przez właściwe danemu społeczeństwu miejsce przyznawane wiedzy (religii, ideologii) w różnych fazach procesu socjalizacji, przez pozycję i rolę społeczną ludzi. Innym elementem kultury, który wpływa na kształtowanie postaw, a zwłaszcza ich aspektów poznawczych, jest język. Stanowi on narzędzie formułowania norm i ocen, odgrywa zasadniczą rolę jako instrument merytorycznych elementów kształtujących postawy, zwłaszcza w ich emocjonalno-oceniającym aspekcie.

Edward Sapir wyraził to następująco: „Widzimy, słyszymy i na inne sposoby doświadczamy tak, jak to czynimy, ponieważ nawyki językowe naszej wspólnoty predysponują do wyboru określonej interpretacji”<sup>41</sup>. Hipoteza relatywizmu językowego Sapira i Whorfa zakłada, że struktura języka, jakim posługuje się jednostka, ma wpływ na to, w jaki sposób myśli ona o świecie. Biorąc pod uwagę sytuacje, w których przedstawiciele różnych kultur mówią bardzo różnymi językami, można zastanawiać się, w jakiej mierze język przyczynia się do powstania różnic międzykulturowych.

Badani, przyszli nauczyciele, działają w określonej przestrzeni. Przestrzeń społeczna stanowi sferę wszelkich działań i interakcji dla zamieszkującej ją zbiorowości. Poszczególne elementy przestrzeni wpływają w znacznym stopniu na egzystencję mieszkańców danego obszaru. Zbiorowość, żyjąc w danej przestrzeni, użytkuje ją i przekształca, wiążąc z nią system wyobrażeń, wartości i reguł zachowań<sup>42</sup>.

Jedno z niezaprzeczalnych osiągnięć psychologii międzykulturowej polega na wykazaniu faktu, że nawet tak podstawowe procesy psychologiczne jak percepcja wzrokowa są modyfikowane przez kulturę. Szczególne istotne znaczenie ma powiązanie elementów kultury subiektywnej z zachowaniem. Dzięki niemu

<sup>40</sup> A. Kłoskowska, *Kulturowe uwarunkowania postaw*, w: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973, WN PWN, s. 263–264.

<sup>41</sup> E. Sapir, *Culture, language, and personality*, Berkeley 1964, University of California Press, s. 69.

<sup>42</sup> A. Wallis, *Socjologia przestrzeni*, cyt. wyd.; A. Sakson, *Mazury – społeczność pogranicza*, Poznań 1991, Instytut Zachodni.

udało się wyjaśnić niektóre złożone uwarunkowania zachowań. Okazało się np., że zachowanie nie jest w całości wyznaczane postawami, gdyż w niektórych kulturach (zwłaszcza kolektywistycznych) o kierunku zachowań decydują normy wewnątrzgrupowe<sup>43</sup>.

Teoria orientacji kulturowej<sup>44</sup> sugeruje z kolei odmienne strukturalizacje wiedzy u reprezentantów poszczególnych kultur oraz że tego typu różnice w znacznej mierze wyznaczają wiele aspektów zachowania i sposobów komunikowania. Kulture można rozróżniać na podstawie ich orientacji poznawczych i odpowiadających im stylów komunikacji. Komunikowanie się ludzi prowadzi do powstania systemu komunikacyjnego łączącego dwie lub więcej osób, a przecież cały proces edukacji jest procesem komunikowania się, znajomość własnej orientacji kulturowej pozwala antycypować różnice i podobieństwa dzielące i łączące kulture. W relacjach międzyludzkich w trakcie komunikacji jednostki uczą się łagodzić nieporozumienia, wyzwać pozytywne emocje.

Na strukturę i charakter doświadczeń w kontaktach interpersonalnych mają wpływ czynniki społeczno-kulturowe właściwe środowisku życia i rozwoju respondentów. Środowisko społeczno-kulturowe oddziałuje na rozwój jednostki nie tylko poprzez stwarzanie mniej lub bardziej korzystnych układów interakcji i warunków funkcjonowania poznawczego, ale także poprzez wzorce osobowe, przepisy dotyczące ról społecznych i związane z nimi oczekiwania. To, jakie właściwości człowieka stanowią podstawę przewidywania jego zachowań, zależy od pewnych ogólnych wzorców społeczno-kulturowych, tzn. od tego, jakie kategorie percepcyjne są w danej społeczności podstawą klasyfikowania innych ludzi<sup>45</sup>.

Można sądzić, że badani dysponują pewną wiedzą, doświadczeniami w kontaktach z Innymi, mają określone nastawienie emocjonalne (pozytywne, obojętne, negatywne); mają świadomość obecności i wagi Innego/Innych, świadomość wielości, prawa do istnienia każdej jednostki i odrębnej tożsamości. W tej sytuacji możliwe są wielostronne spotkania kultur, ich wielogłosowy i różnokierunkowy dialog, a także w wielu sytuacjach spór i konflikt. Na problem rozwiązywania dyalematu wielu lojalności w ustawicznym dialogu zwraca uwagę J. Nikitorowicz<sup>46</sup>.

<sup>43</sup> H. C. Triandis, *Psychologia międzykulturowa: rozwój i dokonania*, „Przegląd Psychologiczny” 1991, nr 1.

<sup>44</sup> G. A. Borden, *Orientacja kulturowa. Teoria służąca rozumieniu i badaniom komunikacji międzykulturowej*, w: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, Warszawa 1996, Instytut Kultury, s. 57, 79.

<sup>45</sup> Zob. K. Skarżyńska, *Studia nad spostrzeganiem osób. Regulacyjna funkcja informacji centralnych*, cyt. wyd.

<sup>46</sup> J. Nikitorowicz, *Tożsamość jako wysiłek podmiotu otwierający na dialog międzykulturowy*, w: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Kulture narodowe na pograniczach*, cyt. wyd., s. 309–319.

#### 5.4. Obszary doświadczeń przyszłych nauczycieli – wyniki zogniskowanego wywiadu grupowego

W prezentowanej pracy podjęłam trud poznania doświadczeń przyszłych nauczycieli w kontaktach z Innym, osadzając przedmiot poznania zarówno w paradygmacie metodologii ilościowej, co przedstawiałam w poprzedniej części, jak i jakościowej.

Zamiarem moim jest opis codziennych doświadczeń studentów z przedstawicielami innych narodów, kultur, religii oraz refleksje nad ich sensem, znaczeniami im przypisanymi i konsekwencjami dla jednostki w kontekście zarówno dotychczasowego życia, jak i przyszłości, w tym pracy zawodowej w charakterze nauczyciela. Istotne było również poznanie, czy doświadczenia społeczne z codzienności implikują zachowania w pracy zawodowej, np. w ramach praktyk, przenikają, nadając im określony charakter.

Sięgam tu do koncepcji pedagogiki ufundowanej na doświadczeniu naturalnym, która jak twierdzi Krystyna Ablewicz, „wymaga przede wszystkim pogłębionych badań nad koncepcją człowieka, który rozumiejąco, poprzez poszukiwanie sensu, uczestniczy w podróży, jaką jest dla niego własne życie. I nie jest to uczestnictwo wśród obcych, lecz poprzez wspólnotę istoty doświadczeń – uczestnictwo wśród bliźnich”<sup>47</sup>.

Świat życia codziennego to sfera, w której człowiek myśli, przeżywa i działa spontanicznie i bez udziału refleksji. To obszar przed naukowej, pierwotnej naiwnej działalności człowieka. W niej człowiek po prostu istnieje oraz istnieje wszystko co z nim związane<sup>48</sup>.

Na historię ludzkiego życia mają wpływ doświadczenia związane z przeżyciami wartości i te wartości wyrażające. W centrum zainteresowania pedagogiki znalazło się życie człowieka analizowane od strony wychowania i kształcenia. Przyjęcie hermeneutyczno-fenomenologicznej perspektywy badań pozwala właściwie odczytywać doświadczenie ludzkiej egzystencji.

Celami badań są: poznanie doświadczeń, jakie mają kandydaci na nauczycieli w relacjach z Innym; poznanie sposobów postrzegania Innego/drugiego człowieka i ukazanie sposobów korzystania z nich przy definiowaniu i rozwiązywaniu realnych problemów pedagogicznych; poznanie wartości wyznaczają-

<sup>47</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1992, Uniwersytet Jagielloński, s. 97.

<sup>48</sup> Kategoria „Lebenswelt” występuje na gruncie fenomenologii, w języku niemieckim za S. Walczewską tłumaczone jako „świat życia codziennego”. Zob. E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, tłum. S. Walczewska, Kraków 1987, PAT.



cych uczenie się w relacjach międzyludzkich oraz gotowości do transkulturowego uczenia się kandydatów na nauczycieli (potrzeb, oczekiwań, stereotypów i ich uwarunkowań).

Istotne jest także ustalenie, jakie zmiany należałoby koniecznie uwzględnić w procesie edukacyjnym w szkolnictwie, by kształcenie przyszłych nauczycieli było zgodne z ich potrzebami indywidualnymi, potrzebami społecznymi i efektywnie przygotowywało do pracy w warunkach wielokulturowości.

Badania miały mieć formę dyskusji, ważnym było więc poznanie znaczeń poszczególnych pojęć, jakie nadawali im dyskutanci, wypowiadając się na ich temat w trakcie spotkania. Istotnym było m.in. poznanie, jak dyskutanci rozumieją i czym są dla nich doświadczenia w relacjach z drugim człowiekiem, jakie mają doświadczenia w tym zakresie. Zamiarem nie było dokonanie porównania doświadczeń studentów uczelni publicznych i niepublicznych szkół wyższych, gdyż doświadczenia tej grupy pokoleniowej są podobne.

W prezentowanych badaniach zastosowano metodę jakościową, a w jej ramach technikę zogniskowanego wywiadu grupowego (*Focus Group Interview* – FGI). W metodologii badań pedagogicznych nie ma zgodności co do terminologii w tym zakresie. T. Bauman stosuje określenie dyskusja grupowa, K. Konecki wywiad grupowy, K. Rubacha operuje pojęciem wywiadu grupowego zwanego z angielska fokusowym, wywiadu z grupą zogniskowaną. Stwierdza, że w Polsce przyjęła się nazwa wywiad z grupą tematyczną. D. Kubinowski używa pojęcia zogniskowany wywiad grupowy. W socjologii utrwalił się termin zogniskowanego wywiadu grupowego lub badania fokusowe<sup>49</sup>.

„Zogniskowany wywiad grupowy jest techniką stosowaną w badaniach jakościowych, a więc takich, w których na podstawie informacji o niewielkiej zbiorowości (od kilku do kilkudziesięciu osób) można uzyskać pogłębioną wiedzę o danym zjawisku społecznym, o postawach wobec różnych spraw, ukrytych motywach postępowania”<sup>50</sup>. Zauważono, że w momencie gdy ludzie znaj-

<sup>49</sup> Por.: T. Bauman, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, w: T. Pilch, T. Bauman (red.), *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 339–343; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, cyt. wyd., s. 147–148; K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, WN PWN, s. 185; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, cyt. wyd., s. 212–214; D. Kubinowski, *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013, Wydawnictwo Makmed; L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego; D. Maidson, *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, cyt. wyd., s. 14.

<sup>50</sup> L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, cyt. wyd., s. 126.

dują się w grupie, zaczynają się pojawiać u nich reakcje i emocje inne, niż gdyby każda z osób była osobno. Jest to tzw. dynamika grupy, niemożliwa do osiągnięcia w przypadku eksploracji indywidualnej. To właśnie „wartość dodana” mechanizmu leżącego u podstaw zogniskowanych wywiadów grupowych<sup>51</sup>. Wydaje się, że problematyka skomplikowanych relacji między jednostkami, różniącymi się pod wieloma względami, uzasadnia wykorzystanie jakościowej metody eksploracji i techniki dyskusji grupowej oraz badań audytoryjnych.

W ramach prowadzonych poczynąń badawczych wykorzystano trzy metody zbierania danych od studiujących nauczycieli: kwestionariusz ankiety (jego wyniki opisuję w poprzednich rozdziałach, ale i w kolejnych w tym tomie), zogniskowane wywiady grupowe (których analizę przedstawię w tym podrozdziale), wywiady indywidualne (pogłębione), zastosowane w pierwszym etapie poczynąń badawczych jako wstęp do opracowania narzędzia do badań ilościowych. Badania zrealizowano w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego centrum i na pograniczach (opis terenu badań znajduje się w rozdziale metodologicznym).

Dobór respondentów do wszystkich grup dyskusyjnych przebiegał w sposób celowy – studenci kierunku pedagogika, specjalność edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne.

Kryterium doboru w niniejszych badaniach była znajomość problematyki i doświadczenie w obszarze będącym przedmiotem badania. Udział był dobrowolny, kryterium doboru była chęć wzięcia udziału w badaniach. Drugie kryterium to lokalizacja ośrodka akademickiego, a trzecim typ uczelni.

Wykorzystano bezpośrednie kontakty ze studentami moderatorów – pracowników naukowych badanych uczelni.

Przeprowadzono łącznie 12 wywiadów (po dwa w każdej z sześciu stref, w uczelni publicznej i niepublicznej). W wywiadzie fokusowym uczestniczyło 6–7 osób, łącznie 84 osoby.

Wszystkie wywiady fokusowe przeprowadzono w naturalnych warunkach, w salach zajęciowych (z uwagi na brak profesjonalnych sal fokusowych), pomieszczenia wyposażono w odpowiedni sprzęt rejestrujący (kamery wideo, bez włączonej opcji obrazu, dyktafony). Tym samym zachowano zasadę naturalności obowiązującą w badaniach jakościowych oraz zasadę modelu synergiczno-partycypacyjnego jakościowych badań pedagogicznych<sup>52</sup>. Zasady te, jak pisze

<sup>51</sup> D. Maidson, *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, cyt. wyd., s. 14.

<sup>52</sup> Szerzej na ten temat por.: T. Bauman, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, w: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa

T. Bauman, nieprzestrzegane są w dyskusjach fokusowych, które odbywają się przeważnie poza środowiskiem życia badanych, w specjalnych salach.

Moderatorami byli młodzi pracownicy naukowcy, odpowiednio przeszkoleni, posiadający wiedzę na temat stosowania tej metody. Nie posiadali doświadczenia w prowadzeniu zogniskowanych wywiadów grupowych, co może być pewną wadą, jak i zaletą, bo byli otwarci poznawczo, pozytywnie zmotywowani, mieli dobry kontakt ze studentami – czasem grupą, z którą pracują na co dzień, co stworzyło naturalną sytuację i odbiegało od sztuczności przeprowadzenia badań w sali fokusowej przez doświadczonych moderatorów, często modelujących i manipulujących sytuacjami i wypowiedziami. Moderatorom powierzono moderowanie dyskusji (po szczegółowym przedstawieniu problematyki badawczej projektu), sami także włączali się do wypowiedzi uczestników. Dyskusje fokusowe trwały średnio 90 minut i pozwoliły uzyskać pogłębioną wiedzę o doświadczeniach społecznych w relacjach z Innymi, o postawach wobec różnych Inných, ukrytych motywach postępowania przyszłych nauczycieli.

Dyskutantom zadano pytanie: Proszę opowiedzcie Państwo, o jakiejś sytuacji w kontaktach z drugim – Innym człowiekiem, która Wam się zdarzyła; czy była dla Was niezrozumiała, nie mogliście sobie z nią poradzić. Kto i w jaki sposób Wam pomógł?

W wywiadzie grupowym – zauważa Krzysztof Konecki<sup>53</sup> – wykorzystuje się jako czynniki generujące dane empiryczne właściwości dynamiki grupowej, w tym między innymi: efekt synergii, co oznacza, że dzięki interakcjom zbiór wygenerowanych danych jest iloczynem, a nie sumą wypowiedzi indywidualnych; efekt „śnieżnej kuli”, kiedy to wypowiedź jednego z uczestników wyzwała wypowiedzi pozostałych jako wzajemne reakcje; wzajemną stymulację, to znaczy istotne wzmocnienie oddziaływania badacza faktem wzajemnych obserwacji i interakcji między badanymi; większe poczucie bezpieczeństwa z powodu rozkładania się odpowiedzialności za wyraźne poglądy na całą grupę; spontaniczność, poprzez zaangażowanie sytuacji przypominających życie codzienne w większym stopniu aniżeli wywiady indywidualne, kwestionariuszowe.

W wypowiedziach studentów różnych typów uczelni zlokalizowanych w strefach zróżnicowanych pod względem rozwoju społeczno-gospodarczego w centrum i na pograniczach uwidaczniają się przede wszystkim różnice sytuacji, w których dochodzi do kontaktów z Innymi, dominują pozytywne i wzbogacające doświadczenia (efekt synergii). Ilustrację stanowią poniższe wypowiedzi.

---

2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 339–343; D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, cyt. wyd., s. 212–214.

<sup>53</sup> K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, cyt. wyd., s. 185.

[...] ja mam kuzynkę, ona jest z Włochem i jak przyjechali do Polski, dla mnie, świetna osoba, w ogóle Włosi... ich temperament bardzo mi się podoba, kontaktowa, nie wiem, jakoś ja nie mam takiego problemu. Jedyne bariera to może być językowa dla mnie, a moim zdaniem fajnie jest się uczyć od innych osób, patrzeć na ich kulturę. W tamtym roku, w wakacje, byłam też na kursie językowym w Anglii. To Anglia, wiadomo, jest kolebką tej kultury, to najwięcej tam się znajduje osób takich z różnych państw. I poznałam osoby o różnych kulturach, tak, czyli poznałam osoby z Japonii, z Argentyny, Brazylii, z Chin, Włoch, Rosji, dla mnie to było super przeżycie. Mogłam się dowiedzieć o różnych daniach, o jakichś tradycjach. Na przykład Japonia... mieszkalam z Japonką i się tylu ciekawych rzeczy dowiedziała, co było dla mnie dużym zaskoczeniem, tak. Więc moim zdaniem fajnie i można się dużo uczyć od tych takich ludzi – dyskutant 1 (W 7, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia publiczna).

Przeżycia z osobami o innej kulturze (yyy) (znaczy jeszcze raz). Może ja opowiem o tym jak byłam w Szwecji. Pojechałam tam na miesiąc powiedzmy na wakacje i do pracy i (yyy) sprzątałam w mieszkaniach. I właśnie zadziwiło mnie to, jak ludzie są tam życzliwi. Niezależnie od tego, czy ktoś tam przychodził do mieszkania sprzątać to zawsze z uśmiechem przyjmowali (yyy) nawet zawsze, nie wiem, szykowali posiłek. Byli mili, o wszystko się pytali, czy czegoś potrzeba (yyy). Tak samo na mieście można było obojętnie do kogo się uśmiechnąć, powiedzieć „Cześć”, każdy odpowiadał. Nie tak jak u nas, że powie się „Cześć”, każdy się uśmiechnie i zastanowi kim jestem. Tak samo (yyy) życie kulturalne (yyy) znaczy rozrywkowe może, jest całkiem inne, ponieważ tam tylko piątek wieczór następuje, to każdy rzuca pracę, szkołę. Ludzie ubierają się ładnie, idą do pubów, na dyskotekę, mogą się bawić, nikt nie ingeruje w niczyje życie. Nie są ludzie wścibscy, nie obgadują, tak (yyy). Zauważyłam też, że (yyy) niezależnie od tego, jak człowiek się ubrał, czy założył różowe buty, czy pomarańczowy sweter każdy tylko popatrzył i uśmiechnął się. Ludzie bardziej patrzyli na taką otwartość, że ktoś jest powiedzmy odważny i z uśmiechem to wszystko przyjmowali. Nikt nikogo nie krytykuje i właśnie zadziwiła mnie ta otwartość, ale może też dlatego, że Szwecja słynie z tego, że tam jest wielokulturowość. Na tych wyspach wszystkich szwedzkich jest bardzo dużo właśnie ludzi spoza granic. I właśnie byłam bardzo mile zaskoczona ogólnie przyjęciem i właśnie nastawieniem ludzi, że każdy podchodził do wszystkiego z uśmiechem, że nikt nie był, nikt się nie wywyższał, nawet jeśli miał do tego predyspozycje – dyskutant 4 (W 6, strefa o średnio intensywnym rozwoju, pogranicze, uczelnia publiczna).

Wypowiedzi ujawniają sposoby myślenia, wartościowania, nadawania znaczeń doświadczeniom w sytuacjach życia codziennego. Niepokoi, zatrważa i przeraża język, słownictwo, jakim posługują się studenci uczelni wyższych, co świadczy o poziomie ich wykształcenia wyniesionego ze szkoły średniej, a teraz i kształcenia akademickiego. Być może warunki wywiadu, anonimowość i większe bezpieczeństwo w grupie dyskusyjnej, naturalność, autentyczny kontakt i relacje partnerskie, znalazły wyraz w formach wypowiedzi przypominających swobodną wymianę zadań, niestety niepoprawnych językowo, ale szczerych, odzwierciedlających wiernie to, co rzeczywiście myślą i czują badani.

Do kontaktów z Innymi dochodzi w różnych sytuacjach – pobytu za granicą, np. praca, kontaktów na studiach w akademiku, w codziennym życiu, na ulicy, w pracy. Dyskutanci dostrzegają pozytywne strony tych relacji.

*Ja też właściwie pracowałam w Anglii, no z Irakijczykami, z Anglikami, nie wiem, z Murzynami i rozmawialiśmy czasami na przykład o różnicach religijnych, nie zawsze musiało mi się to podobać, ale ogólnie ciekawiło mnie to. Zawsze pytałam o takie rzeczy i raczej nie spotkałam się z takim jakimś niezrozumieniem, czy coś takiego –* dyskutant 4 (W 8, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).

*Spotykałam Innych kiedy mieszkalam w akademiku. Byli to obcokrajowcy na wymianie międzynarodowej – najczęściej Turcy, Litwini, Ukraińcy, Białorusini oraz Afrykańczycy – ale dokładnie nie pamiętam z jakiego kraju. Ogólnie byli fajni, no a niektórzy nawet przystojni. Nie miałam z nimi żadnych problemów i koleżanki też chyba nie –* dyskutant 3 (W 1, strefa o średnio intensywnym rozwoju – centrum, uczelnia publiczna).

*Zdarzało mi się niejednokrotnie napotkać na ulicy osobę innej narodowości, czy to z wymiany studenckiej, czy też zwykli turyści, którzy zwyczajnie pytali o drogę i tak dalej. Nie była to kłopotliwa sytuacja, bo znajomość języka w tym wypadku angielskiego bardzo mi się przydała i umożliwiła porozumienie się w nimi. No i wyjazd na obóz językowy kilka lat temu. Choć nie do końca władam językiem obcym poprawnie, to jednak nie sprawiało mi to problemu w porozumiewaniu się z „obozowiczami” innej nacji –* dyskutant 2 (W 1, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia publiczna).

*Do głowy przychodzą mi sytuacje, gdy w mojej aktualnej pracy miałam kontakt z cudzoziemcami. Jako że pracuję od czterech lat w handlu, zdarzało się niejednokrotnie, że klientami były osoby z innych krajów, nie mówiące po Polsku. Czasem sytuacje bywały kłopotliwe, głównie spowodowane barierami języ-*

kowymi. W tej sytuacji szukało się osoby, która lepiej zna język. I tak pomagały mi koleżanki z pracy lub po prostu inni klienci. Gdy nie było jednak nikogo do pomocy sytuację ratowała mowa ciała i zazwyczaj pewien poziom rozmowy w języku angielskim – dyskutant 1 (W 1, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia publiczna).

Odmienność jest często źródłem napięcia i niepokoju<sup>54</sup>. Negatywnych doświadczeń w kontaktach z muzułmanami (wyznawcami islamu) nie potwierdzają wypowiedzi dyskutantów udzielone w trakcie wywiadu:

[...] *Ja na przykład miałam do czynienia... Mieszkalam z muzułmaninem, ogólnie bardzo sobie chwale, jest bardzo miłym człowiekiem. Poznałam go z samych dobrych ogólnie stron. Też mi dużo pomagał będąc za granicą. Także w samej pracy... z Brytyjczykami pracowałam i nie tylko, gdzie nie spotkałam się z jakimiś sytuacjami nieprzyjemnymi lub niekomfortowymi dla mnie – dyskutant 3 (W 8, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).*

*Ja mam styczność, bo mój narzeczony pracuje za granicą w Niemczech, i ma tam dużo znajomych, tam mieszka dużo (yyy) osób z Turcji, no i któregoś dnia zadzwonili ci jego znajomi i powiedzieli, że przyjeżdżają, dwóch mężczyzn z Turcji, no i ja po prostu... mieli spać u nas, no i ja po prostu nie wiedziałam co oni jedzą, nie wiedziałam jak mam się zachować, tak, no bo u nich wiadomo, kobieta to jest (yyy) po szyję, po kostki (respondent wskazuje gestem szyję, kostki) no i mój narzeczony to on tak bardziej żyje tam z nimi, no to już on musiał dawać mi wskazówki jak mam się ubierać, jak mam chodzić, co mam im podać do jedzenia, no bo dla mnie to było... – dyskutant 2 (W 5, strefa o średnio intensywnym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).*

[...] *jeśli chodzi o wyznania, religie, też zdaję sobie sprawę z tego, że każdy ma prawo do swojego wyznania, do swojej wiary, do swoich poglądów i mimo tego, że może nie do końca się zgadzam z wieloma rzeczami, to jest oczywista rzecz, że tak zawsze jest, to na pewno nie wydarłabym komuś ich nie wydzierając, nie próbowała zmieniać na siłę i wiem, że wśród dzieci również bywają bardzo skrajne, już przekładając to na życie, że mają bardzo skrajne poglądy i w ich rozwoju można spotkać jakieś tam echo tego, co rodzice mówią prawdą, tego, co gdzieś słyszą i nie umieją same do tego krytycznie podejść jeszcze i ta wiedza, spotkanie z innymi osobami z innych krajów na pewno otworzyła mi*

<sup>54</sup> Zob. M. Jarymowicz, *Spostrzeganie samego siebie: porównywanie Ja–Inni*, w: M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, cyt. wyd., s. 222–226.

*oczy na pewne problemy, na pewne różnice* – dyskutant 2 (W 11, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia publiczna).

Doświadczenie przebywania, np. wśród muzułmanów poucza, że z odmiennością fizyczną można się oswoić bez większego trudu. „Dane percepcyjne”, sformułowanie użyte przez M. Jarymowicz<sup>55</sup>, są łatwo dostępne, konkretne, proste, nietrudno zbudować nowy, zapewniający orientację schemat. Trudniej poradzić sobie z odmiennością: mentalności, wizji świata, norm, wartości. Kryteria normalności i patologii, dobra i zła są trudniejsze do uchwycenia, zdefiniowania, zwerifikowania. Jednak orientacja i pewność swego pozwala zachować równowagę.

Pozytywne kontakty i doświadczenia badanych studentów z przedstawicielami innych wyznań świadczą o ich otwartości, wychodzeniu poza granice własnej kultury:

*Chciałabym opowiedzieć o takiej przyjaźni [...] ze znajomą [...] wyznania prawosławnego, ja natomiast jestem katoliczką, znaczy się wyznaję katolicyzm no i myśmy na początku raczej o tym punkcie nie rozmawiałyśmy, ale jak już się bliżej poznałyśmy to zaciekawilo mnie jak jej wiara wygląda, jak wyglądają u niej święta, nawet doszło do tego że często zapraszamy sobie na przykład, ja zapraszam ją na przykład na drugi dzień świąt, ona przyjeżdża i też właśnie obserwuje jak te wszystkie tradycje wyglądają, wszystko to się przygotowuje i właśnie i też właśnie jej dzieci mogą zaobserwować, właśnie bliżej i nawet byliśmy na uroczystości właśnie w cerkwi, w kościele* – dyskutant 1 (W 8, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).

Obecność Innych niepodobnych może niepokoić czy drażnić, im bardziej są oni pewni swego stylu życia, nadrzędnych celów, tym większe rozdrażnienie. Często oceny są uproszczone, posługujemy się etykietkami. Różnicowaniu społecznemu towarzyszy społeczna dyskryminacja<sup>56</sup>. Niestety także w świadomości kandydatów na nauczycieli funkcjonują negatywne stereotypy i uprzedzenia dotyczące np. Romów. Ilustruje to poniższa wypowiedź.

*Mnie ostatnio chciały cyganki okraść na dworcu. Ale no właśnie na szczęście było tam parę osób, które tam wiedziały jak się zachować, no i osoby kompletnie postronne doszły do mnie, żeby mi pomóc, bo miałam po prostu tam dużo walizek i były te cyganki trzy i „powrózę Pani, powrózę... No więc udało*

<sup>55</sup> Tamże, s. 224.

<sup>56</sup> Akt poznawczej kategoryzacji pociąga za sobą zróżnicowanie ustosunkowań, społeczną dyskryminację. Psychologowie cytują obserwacje Tajfela i jego współpracowników w toku eksperymentu defaworyzowania „swoich” i względem obcych. Por. szerzej: H. Tajfel, *Differentiation between social groups: studies in social psychology of intergroup behavior*, London 1978, Academic Press. Podaję za: M. Jarymowicz, *Spostrzeganie samego siebie: porównywanie Ja-Inni*, w: M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, cyt. wyd., s. 226.

*się im pomóc mi, żeby mnie nie okradli*” – dyskutant 7 (W 5, strefa o średnio intensywnym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).

Nie wszyscy badani podzielali doświadczenia swoich przedmówców, m.in. w sprawie Romów. W trakcie dyskusji dochodziło do wymiany zdań, wzajemnego przekonywania do prezentowanego stanowiska.

W perspektywie psychologii osobowości można uznać uprzedzenia za rodzaj gotowości do emocjonalnego reagowania (reagowania afektem na sam widok obiektu) lub rodzaj nastawień ewaluatywnych, a stereotyp za umysłową reprezentację, opisywaną jako schemat poznawczy o uproszczonej strukturze. Schemat umożliwia nie tylko rozpoznawanie obiektów i wnioskowanie, wykraczanie poza dostarczone informacje, ale także ocenianie i wartościowanie<sup>57</sup>.

Drugie pytanie, jakie zadano badanym, było następujące: Czy spotkaliście się podczas praktyk studenckich z sytuacją, w której jakiś uczeń (np. niepełnosprawny, nadpobudliwy, nieśmiały, otyły, cudzoziemiec itd.) był w grupie (przez innych uczniów, nauczycieli, personel) traktowany gorzej jako Obcy/Inny? Czy spotkaliście się z jakąś pomocą, wsparciem, zainteresowaniem jego sytuacją? Proszę podać przykłady takich sytuacji?

Koncepcja pedagogiki ufundowanej na doświadczeniu naturalnym zwraca uwagę na swoistość sytuacji wychowawcy-nauczyciela, co jest istotne w kształceniu przyszłych nauczycieli-wychowawców. K. Ablewicz stwierdza: „Wychowawca staje się tym, który sam doświadcza, ale także jednocześnie jest odpowiedzialny za doświadczenia wychowanka oraz za refleksję z nich wypływającą i nad nimi budowaną”<sup>58</sup>.

Badani studenci są wnikliwymi obserwatorami i dostrzegają zjawiska nietolerancji występujące w relacjach dziecko–dziecko, nauczyciel–dziecko. Niepokojący jest – zarejestrowany przez badanych – fakt obojętności na zaistniałe sytuacje wykluczania, marginalizacji, stygmatyzacji dziecka w grupie z uwagi na jego inność (niepełnosprawność, wygląd i inne). Ilustrację stanowią poniższe wypowiedzi:

*[...] byłam świadkiem takiej sytuacji na placu zabaw, gdzie dziewczynka bardzo źle się wyrażała o dziewczynce chorej, [...] mówiła „zobacz jaką ma buzię, spójrz na nią, zobacz, jak ona wygląda, co to jest, to jakiś potwór”. Mi się zrobiło okropnie, tym bardziej, że Panie stały obok i praktycznie w ogóle nie zareagowały, co było dla mnie ogromnym szokiem. Ja podeszłam do tej dziewcz-*

<sup>57</sup> B. Wojciszke, *Teoria schematów społecznych*, Wrocław 1986, Ossolineum; B. Wojciszke, *Procesy oceniania ludzi*, Poznań 1991, NAKON.

<sup>58</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, cyt. wyd., s. 95. Pole odpowiedzialności wychowawcy, jak twierdzi K. Ablewicz, powinno zostać poddane badaniom szczegółowym. Por. też, *U źródeł odpowiedzialności wychowawcy*, Kraków 1992, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych.



*czynki usiłowałam zareagować, no ale właśnie reakcji było zero ze strony dwóch bodajże, czy trzech nauczycielek, stały, dyskutowały o swoich sprawach i żadna nie zwróciła uwagi, nawet jeśli powiedziałam to również nie było żadnej reakcji. Także myślę, że to mnie bardzo zaszokowało i było bardzo złe. Chociaż w innych sytuacjach widzę, że starają się te dzieci być tak traktowane na równi, zachęcane do zabawy z tymi dziećmi, ale jednak w grupach dzieci boją się takiej właśnie odmienności, trzymają się na dystans, bo troszkę inaczej wygląda, boją się, że coś może zrobić i na takiej właśnie zasadzie myślę, że jest to bardzo słabo rozwinięte. Przynajmniej tam u nas, w mieście – dyskutant 1 (W 9, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).*

*No ja długo pracowałam w przedszkolu, więc w swojej grupie miałam takiego właśnie chłopczyka, który był otyły i to bardzo i dzieci tak śmiały się z niego, zwracały uwagę. Nie wiem, krzyczały na niego: Grubasie, czy tam nie wiem... I ja próbowałam sama rozmawiać z tymi dziećmi, że to tak nie można i tak dalej, ale przykro było trochę że one tak – dyskutant 4 (W 8, strefa o słabym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).*

*W trakcie mojej praktyki w szkole integracyjnej [...] zauważyłam, że dzieci niepełnosprawne, które wymagają dodatkowego wsparcia ze strony nauczycieli bardzo często są odpychane w relacjach z rówieśnikami pełnosprawnymi. Nauczyciele starają się integrować wszystkich podopiecznych, mimo tego w trakcie przerw można zauważyć, że tak zwani Inni stanowią odrębną grupę osób na marginesie klasy – dyskutant 4 (W 2, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).*

*W trakcie praktyk i wolontariatów pracuję z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną. Najczęściej to niewidomi, niepełnosprawni intelektualnie, chorzy psychicznie, niesprawni ruchowo, nadpobudliwi. Często się zdarza, że niepełnosprawni są traktowani gorzej przez innych, są pomijani, unika się ich. Również osoby niepełnosprawne w swoim gronie się dyskryminują, dzieci z porażeniem dziecięcym są gorzej traktowane przez swoich rówieśników z innymi niepełnosprawnościami. No i właśnie nasza praca polega na tym, żeby ich do siebie zbliżyć i gdy coś nie gra, to tłumaczymy im, że źle robią i zwykle sytuację udaje się rozwiązać na spokojnie – dyskutant 2 (W 1, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia publiczna).*

Badani studenci krytycznie i refleksyjnie podchodzą do rzeczywistości edukacyjnej. Wykazują dużą wrażliwość na występujące w niej sytuacje obojętności, dyskryminacji, a także przyjmują postawę zaangażowaną. Wychowawca

i wychowanek uczestniczą w czymś wspólnym, co do czego muszą się porozumieć. Jak zauważa Wilhelm Flitner, „tworzy się swoiste »pomiedzy«, które wyzwała u człowieka »refleksję zaangażowaną«. Taką refleksję powinien umieć sprowokować wychowawca u wychowanka, wnikać w rzeczywistość i wyłonić podstawowy sens. Ów sens swoistości przedmiotu rysuje horyzont, w którym toczy się dalsza interpretacja, budowanie kolejnych rozumień. Ważna jest świadomość, że zbadany horyzont nie jest nigdy jedyny i ostateczny. Rozumienie postępuje od elementarnego do coraz wyższego, posiada charakter rozumienia krytycznego, które dzięki możliwości wystąpienia różnych horyzontów jest rozumieniem twórczym. Przebiega ono zawsze od tego, co ustalone w pojedynczym fakcie, do tego, co wyznaczone horyzontem – sensem, by wrócić znowu do faktu i wzbogacić go o sens”<sup>59</sup>.

W rzeczywistości doświadczanej i opisywanej przez badanych mamy być może do czynienia z intensyfikacją efektu negatywnego prymingu (negatywny pryming kojarzyć się może potocznie z szukaniem okazji do pejoratywnego traktowania osób, które uważamy za Inne)<sup>60</sup>, który generuje wiele trudności przystosowania społecznego i osiągania sukcesów indywidualnych, budując bariery w komunikacji oraz stereotypy i wzajemne uprzedzenia w grupach rówieśniczych.

Praktyka edukacyjna pokazuje, że szkoła w wielu sytuacjach pozwala na realizację „ukrytego programu” przyzwalającego na stosunki dominacji, hierarchii, dopuszcza nierówność, a nawet nienawiść czy walkę<sup>61</sup>. Nie jest instytucją ani demokratyczną, ani tolerancyjną. Nauczyciele tylko próbują uczyć tolerancji, ale, jak się okazuje, spora grupa tej zasady wcale nie praktykuje<sup>62</sup>. Sytuacje społeczno-edukacyjne sprzyjają niesprawiedliwemu, krzywdzącemu traktowaniu ucznia, zniżaniu jego poczucia wartości, powodując nieprawidłowe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, a w niektórych przypadkach zaburzenia zachowania będące odpowiedzią na trudną sytuację naznaczenia, marginalizacji<sup>63</sup>.

<sup>59</sup> Podaję za: K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, cyt. wyd., s. 95.

<sup>60</sup> Szerzej na ten temat: H. Hamer, *Psychologia społeczna: teoria i praktyka*, Warszawa 2005, Wyd. „Difflin”, s. 140.

<sup>61</sup> Zob.: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, Wydawnictwo Mazurska Wszechnica Nauczycielska; Z. Kwieciński, *Miedzy patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

<sup>62</sup> Szerzej na ten temat H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańsk 2005, GWP, s. 207–208.

<sup>63</sup> Por. m.in.: T. Pilch, *Marginalizacja społeczna a edukacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004, Wydawnictwo Akademickie „Żak”; T. Pilch, *Źródła i mechanizmy wykluczenia społecznego*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warsza-

байд wykluczenia społecznego<sup>64</sup>. Często są sprawcami działań pozornych. Krytycznego oglądu rzeczywistości edukacyjnej przez pryzmat składanych deklaracji i demaskowanych działań pozornych dokonują autorzy jednego z tomu serii „Palące problemu edukacji i pedagogiki”<sup>65</sup>.

Uczestnicy dyskusji stymulowali siebie nawzajem do przedstawiania swoich stanowisk oraz ich uzasadniania. W jednym z wywiadów rozmówcy podawali przykłady takich działań: *Ja miałam na pierwszych praktykach chłopca, prawdopodobnie miał autyzm, i dzieci w przedszkolu całkowicie go odrzucały, a nauczyciel kompletnie sobie z tym nie radził, starał się rozmawiać i z dziećmi, i rodzicami, ale nic to nie dawało, i dziecko zostało przeniesione do innego przedszkola, na konie* – dyskutant 1 (W 4, strefa o intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna). Inny rozmówca dodaje: *Ja miałam podobną sytuację jak koleżanka, że też był chłopiec, który miał podejrzenie autyzmu i nauczycielka powiedziała, że on po prostu taki jest, on ma swój świat, i nic z tym nie zrobiła* – dyskutant 5 (W 4, strefa o intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).

Zjawiskiem pozytywnym jest to, że badani studenci są wrażliwi na wszelkie przejawy inności dzieci, sytuacje marginalizacji i wykluczenia czy obojętności ze strony nauczycieli czynnych zawodowo. Obserwacje życia codziennego, doświadczenia praktyki pedagogicznej są dla nich asumptem do przeciwdziałania negatywnym zjawiskom, w niektórych przypadkach to powód podjęcia studiów pedagogicznych.

*Dwa lata pracowałam w przedszkolu, na umowę zlecenie, nie jako pani przedszkolanka, ale jako pomoc w kuchni, ale zauważyłam dużo takich ludzi, dużo rzeczy, które mi się bardzo nie podobały w tym przedszkolu. Myślałam, że inaczej się podchodzi do dzieci, inaczej się traktuje inaczej zajęcia i po prostu z tego, że mi się to bardzo nie podobało postanowiłam, że pójdę na taki kierunek studiów i, jeśli to będzie możliwe, kiedyś po prostu będę wprowadzać zmiany w przedszkolu, może nawet w tym, będę się gdzieś tam starała jakąś pracę dostać, no i po prostu przez to chciałam się dowiedzieć, jak to należy wszystko poprawnie robić* – dyskutant 3 (W 9, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).

---

wa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 87–100.

<sup>64</sup> Por.: Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika; A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów i codzienności*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

<sup>65</sup> Zob. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Wypowiedzi przyszłych nauczycieli stanowią wartościowy opis swoistości kształtowania się postawy wychowawcy.

Znaleźć można tu analogie do wymagań postawy wychowawcy sformułowanych przez K. Ablewicz<sup>66</sup>. Autorka wskazuje na: zdolność do uczestnictwa w coraz nowych doświadczeniach wzbogacających horyzont jego pedagogicznej wiedzy o człowieku, odwagę podejmowania ryzyka – zdolność „przesuwania” własnego horyzontu, czyli wystawienia siebie jako wychowawcy na trudne do przewidzenia zdarzenia; odwagę w przyjmowaniu tego co nowe i nieoczekiwane (wiąże się z nieustanną rewizją własnych poglądów i nawyków, przesądów, tzn. ukazywaniu ich sensów i bezsensów). Rozjaśniając sensy poszczególnych sytuacji, wychowawca rozbudowuje spiralnie układające się kolejne, coraz wyższe stopnie rozumienia, inaczej: coraz szersze i głębsze konteksty pojedynczych doświadczeń. Rozumienie, które stanowi rdzeń pracy wychowawcy, to rozumienie krytyczne. K. Ablewicz zauważa, że to rozumienie nie jest naturalnie daną człowiekowi postawą, wymaga wypracowania pewnego dystansu, który nie ma nic wspólnego z obojętnością, wystrzega się przerysowań „wczuwania” (empatii), opiera się na generalnym nastawieniu człowieka „do”, a nie „od” ludzi. „Rozumienie krytyczne pozostaje bezpłodne, jeśli nie rozwija się w rozumienie twórcze, które inspiruje wychowawcę do poznawania wychowanka i kreowania sytuacji wychowawczych oraz ich interpretacji. By jednak pracować twórczo, wychowawca musi spełniać warunek otwartości. A ten zakłada odwagę uczestnictwa w czymś nowym, nieznanym”<sup>67</sup>.

Optymistyczne jest także to, że przyszli nauczyciele dostrzegają przykłady poprawnych relacji nauczyciel–dziecko i działań nauczyciela, doceniają je i traktują jako wskazówkę do dalszej pracy własnej.

*Mam taki przykład, chłopiec z niepełnej rodziny, rodzice się rozeszli. Wychowuje go babcia, bo mama jest bardzo zajęta. Jest tak zapatrzony w siebie, że wszystko, co jest nie tak to jest wina dzieci, wina nauczyciela [...]. W ogóle się nie może zaaklimatyzować, nie ma kolegów. Bardzo mi się podoba postawa wychowawczyni tej klasy. Przeprowadziła anonimowy wywiad z dziećmi, żeby uświadomić mamie tego chłopca, że po prostu to leży wina po ich stronie, że on po prostu nie chce się zaaklimatyzować w tej klasie. Dzieci różnie już podchodziły do niego: bawiły się, starty się z nim umawiać na różne zajęcia sportowe i w ogóle jakieś takie odrabianie lekcji nawet w domu. Nie zdawało to egzaminu. Napisały dzieci ostatnio także anonimowo: co mi się nie podoba, dlaczego taki kolega jest, dlaczego go nie mogę zaakceptować, bardzo fajne wypowiedzi.*

<sup>66</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, cyt. wyd., s. 95–96.

<sup>67</sup> Tamże, s. 96.

*Później odbyła się długa rozmowa w pokoju Dyrektora, gdzie była mama, był ten chłopiec, była zaproszona pani psycholog... No są rezultaty, już jest inaczej. Chociaż te dzieci bardzo chcą zaakceptować tego chłopca, jednak duże opory są właśnie od niego samego, bo po prostu jednak to wychowanie domowe bardzo się przekłada na zachowanie szkolne i po prostu czasami trzeba uświadamiać rodzicom, że bardzo robią krzywdę swoim dzieciom właśnie w taki sposób. Jednak to nie leży tylko po stronie szkoły, bo tu trzeba, tak jak właśnie postanowiła ta pani wychowawczyni otworzyć oczy i rodzinie, i Dyrekcji, i dzieciom i temu samemu właśnie uczniowi. Podobają mi się to zachowanie nauczycielki, można się na nim wzorować powodzeniem – dyskutant 3 (W 9, strefa o średnio intensywnym rozwoju, centrum, uczelnia niepubliczna).*

*Kiedys nauczycielka organizowała jasełka dzieciom. No i był chłopiec właśnie (yyy) rodzice byli wyznania Jehowego i sobie tego nie życzyli, więc ja po prostu, Pani, która tam była jako pomoc (yyy) dawała mu puzzle, klocki. A on po prostu siedział tak i zaglądał z tej strony, z tej strony (yyy). Wychowawczyni poprosiła po prostu mamę. No i (yyy) jak mama zobaczyła, zaobserwowała po prostu jak on się cieszy, że mógł występować, chociaż tam jakąś małą rolę, żeby on mógł coś trzymać chociaż, no to po prostu pozwoliła na to, żeby też mógł występować z całą grupą – dyskutant 5 (W 5, strefa o średnio intensywnym rozwoju, pogranicze, uczelnia niepubliczna).*

Wyniki badań własnych przeprowadzonych w 2000 roku na pograniczu polsko-czeskim<sup>68</sup> wskazały, że w percepcji nauczycieli dominują właściwości intelektualne uczniów, ich poziom motywacji oraz zdolność przystosowania się do rygorów instytucji. Te czynniki, określane mianem wartości społeczno-instytucjonalnych, odsuwają na dalszy plan uwzględnianie innych cech indywidualnych ucznia. Równie ważną kwestią pomijaną przez nauczycieli jest przynależność ucznia do danej grupy etnicznej, wyznaniowej. Większość badanych nauczycieli (91%) postrzegała obecność Innego ucznia w klasie jako szansę w realizacji procesu wychowania. Twierdzili oni, iż fakt odmienności etnicznej, kulturowej, wyznaniowej ucznia pozwala na poznanie innych kultur, wyznań; zawieranie nowych znajomości, przyjaźni; stwarza możliwości dostrzegania

<sup>68</sup> Badaniem objęto 250 nauczycieli szkół podstawowych na terenie Śląska Cieszyńskiego (województwo śląskie, pogranicze polsko-czeskie) oraz 30 nauczycieli szkół z polskim językiem nauczania na Zaozlu (Republika Czeska). Podstawowym narzędziem badawczym była ankieta audytoryjna i korespondencyjna, która posłużyła do poznania opinii nauczycieli na temat edukacji regionalnej oraz funkcjonowania „innego” ucznia w klasie (różnice wyznaniowe, etniczne, kulturowe). Część materiału badawczego została zawarta w opracowaniu: A. Szczurek-Boruta, *Edukacja szkolna na pograniczu polsko-czeskim*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, cyt. wyd.

potrzeb innych ludzi; uczy szacunku dla odmiennych tradycji i wyznań; jest wielkim wyzwaniem dla nauczycieli; jest okazją do wychowania w tolerancji, akceptacji, wzajemnym szacunku.

Dla 9% badanych nauczycieli obecność Innego ucznia w klasie może stanowić w pewnym sensie przeszkodę w realizacji procesu wychowania z uwagi na to, że: w klasie dochodzi na tym tle do napięć i konfliktów; tolerancja młodych ludzi jest słaba; nietolerancja panująca w rodzinie jest przenoszona przez dzieci; uczniowie Inni sami stwarzają konflikty, trudno ich zintegrować z klasą, zawsze się wyłamują, nie uczestniczą w imprezach klasowych i szkolnych organizowanych z różnych okazji (andrzejki, bal karnawałowy, dyskoteki, uroczystości państwowe); nie wykonują pewnych prac, np. z plastyki, techniki związanych z tradycjami świąt Bożego Narodzenia, świąt Wielkiej Nocy<sup>69</sup>.

Na tle przywołanych wyników badań rodzą się pytania o rolę edukacji i nauczyciela, który powinien być dla ucznia przewodnikiem nie tylko do świata wartości poznawczych, etycznych, ale także przykładem, wzorem, autorytetem w obszarze kształtowania postaw prospołecznych, rozwijania wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka.

Materiał pochodzący z wywiadów fokusowych ilustruje wyniki badań ilościowych, weryfikuje je, służąc lepszej ich interpretacji. „Wartością dodaną” mechanizmu leżącego u podstaw zogniskowanych wywiadów grupowych jest swoista dynamika grupy. W zbiorowości studenci ujawniają reakcje i emocje inne, niż gdyby każdy z nich osobno wypowiadał się czy wypełniał kwestionariusz ankiety. Dyskutanci ujawnili zdolność do uczestnictwa w nowych doświadczeniach (włączając, czasem wtrącając się do wypowiedzi innych osób, komentując je, wchodząc w dialog), wykazywali odwagę w podejmowaniu pewnych spraw w rozmowie, np. niechęć do Romów, dystans wobec sytuacji. Zatem można przypuszczać, że kształtują się u nich zręby postawy wychowawcy, której istotnym aspektem jest krytyczne rozumienie<sup>70</sup>.

<sup>69</sup> Szerzej na ten temat wypowiadam się w tekście: A. Szczurek-Boruta, *Percepcja „innego” ucznia przez nauczyciela żyjącego i pracującego w warunkach wielokulturowości*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, cyt. wyd., s. 305–314.

<sup>70</sup> Na fakt ten zwraca uwagę: K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, cyt. wyd.

## Konkluzje

Na przedstawione powyżej wyniki badań ilościowych i jakościowych w zakresie doświadczeń w kontaktach z Innymi warto spojrzeć z przyjętej w tym opracowaniu perspektywy kognitywizmu, konstruktywizmu, uzupełniając ją o odwołania do psychologii społecznej i hermeneutyczno-fenomenologicznej perspektywy badań w pedagogice.

Do kluczowych zasad konstruktywizmu można zaliczyć sytuacyjne uczenie się, społeczny kontekst wiedzy i współpracę. Kognitywne doświadczenia sytuowane są w środowiskach autentycznych, uczący się tworzą i weryfikują swoje konstrukty w dialogu z innymi jednostkami i ze społeczeństwem<sup>71</sup>.

Konstruktywiści uważają, że człowiek konstruuje własny umysłowy model rzeczywistości drogą interpretowania swoich obserwacji i doświadczeń, przy czym interpretacja ta zależy od uprzednich doświadczeń jednostki, jej intencji, potrzeb i oczekiwań, a więc od uprzedniej wiedzy i bieżących, szeroko rozumianych intencji<sup>72</sup>.

Skutki doświadczeń w kontaktach z Innymi zależą w większym stopniu od znaczenia, jakie jednostka mu przypisuje niż od jego obiektywnych cech<sup>73</sup>.

Podstawowym założeniem konstruktywizmu społecznego jest to, że świat jest zawsze postrzegany w sposób subiektywny, a postrzeganie fenomenów społecznych jest zinstytucjonalizowane przez interakcje między ludźmi. Rzeczywistość jest kreowana w procesie jej bezpośredniej interpretacji.

P. L. Berger i T. Luckmann stwierdzają: „Rzeczywistość życia codziennego dzielimy z innymi”<sup>74</sup>. Tych Innych w życiu codziennym doświadczamy na wiele sposobów, najważniejszym jest kontakt osobisty, który dla interpretacji społecznej stanowi sytuację prototypową. Ja i Inny stale, nieustannie się zderzają, rezultatem jest wymiana ekspresywności. W bezpośrednich kontaktach subiektywność Innego dostępna jest dzięki dużej różnorodności oznak, które mogą być czasem błędnie interpretowane. „Interakcję twarzą w twarz jest stosunkowo trudno podporządkować jakimś sztywnym wzorom. Bez względu, jakie wzory

<sup>71</sup> Zob.: E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, WN PWN; T. Maruszewski, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 1996, Polskie Towarzystwo Semiotyczne; M. Materska, T. Tyszka (red.), *Psychologia i poznanie*, Warszawa 1997, WN PWN.

<sup>72</sup> Szerzej na ten temat: D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, cyt. wyd., s. 277 i n.

<sup>73</sup> M. Kofta, D. Doliński, *Poznawcze podejście do osobowości*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II, cyt. wyd., s. 561–600.

<sup>74</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, cyt. wyd., s. 62.

zastosujemy, będą one nieustannie zróżnicowane przez ciągłą, nieustannie zróżnicowaną, trudno dostrzegalną wymianę subiektywnych znaczeń<sup>75</sup>.

Autorzy piszą dalej: [...] „W bezpośrednim kontakcie inny może mi przeciwstawić postawy i zachowania przeczące temu wzorowi, a być może nawet skłonić mnie w rezultacie do porzucenia mojego wzoru „nieprzyjaznych stosunków”. [...] i odwrotnie, dopóki nie zetknę się z innym bezpośrednio, łatwiej będzie mi ignorować takie dowody<sup>76</sup>.

Przedstawiciel społecznego konstrukttywizmu K. J. Gergen zauważa, że: „Ogromny przyrost społecznej stymulacji – zbliżający się do stanu nasycenia – przygotowuje grunt zarówno do radykalnych zmian w naszym codziennym doświadczeniu samego siebie i Innych, jak i do nieokiełznanego relatywizmu w świecie naukowym<sup>77</sup>. Autor ten rozważa proces nasycania, w którym rozwijamy wciąż rosnącą liczbę związków – w pracy (nowe kontakty wytwarzają innowacyjne pomysły), w zabawie (rozszerzone związki z Innymi często oznaczają wzrost zainteresowań, np. filmami, nowym jedzeniem, możliwościami podróżowania), rzeczywistych lub wyimaginowanych. W swojej koncepcji zwraca uwagę na to, że: „Jednostki posiadają poczucie spójnej tożsamości czy identyczności Ja, a mimo to dają się ponieść impulsom całkowicie jej przeciwnym [...]. Tego typu doświadczenia zmienności i wewnętrznej sprzeczności można traktować jako początkowe fakty procesu społecznego nasycenia. Mogą one sygnalizować fakt zaludniania Ja, nabywania różnorodnych i rozbieżnych możliwości bycia<sup>78</sup>.

Ludzie stale wchodzą w interakcje z Innymi, przyswajają sobie informacje ze środowiska, są wystawieni na oddziaływanie reprezentantów innych kultur. Doświadczenia w bezpośrednich kontaktach z Innymi zmieniają. K. J. Gergen twierdzi, że człowiek zmienia się na dwa sposoby: „zwiększa wiedzę, że” i „wiedzę jak<sup>79</sup>. Ci Inni wchodzą w nasze życie – jeśli użyć słów K. J. Gergena – „zaludniają nas”. W edukacji pozostaje do rozwiązania kwestia, jak tę wiedzę wykorzystać, jak wprowadzić ją w życie. Bo jak twierdzi K. J. Gergen: „W naszej pamięci przechowujemy wzorce zachowań Innych. Jeśli okoliczności temu sprzyjają, możemy wprowadzić je w życie<sup>80</sup>.

Wyniki badań wskazują na negatywne czy irytujące doświadczenia kandydatów na nauczycieli w relacjach z Innym. Wiedzę życia codziennego porządkuje zasada istotności. Według P. L. Bergera i T. Luckmanna istotność ta jest

<sup>75</sup> Tamże, s. 63.

<sup>76</sup> Tamże, s. 64.

<sup>77</sup> K. J. Gergen, *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, cyt. wyd., s. 12.

<sup>78</sup> Tamże, s. 101.

<sup>79</sup> Tamże, s. 102.

<sup>80</sup> Tamże, s. 103.



niekiedy wyznaczana przez moje bezpośrednie interesy, kiedy indziej przez moją ogólną sytuację w społeczeństwie. [...] Moje struktury istotności krzyżują się jednak w wielu punktach ze strukturami istotności Innych”<sup>81</sup>.

Płynna nowoczesność, o której pisze Z. Bauman<sup>82</sup>, wyznacza nowoczesne społeczeństwo, które istnieje dzięki jednostkom nieustannie kształtującym indywidualność. Do określania własnej tożsamości – indywidualności niezbędne są relacje z Innymi.

Pogranicze jest przykładem terenu o specyficznej polaryzacji<sup>83</sup>. Polaryzacja na pograniczu to proces oznaczający kontakt z różnorodnością i wzajemne ścieranie się jej w płaszczyźnie narodowej, językowo-etnicznej, wyznaniowej, kulturowej, wyrażający się w określonych wzorach zachowań społecznych, opiniach, poglądach, a także preferowanych wartościach. Okazuje się ona czynnikiem dynamizującym zarówno mobilność społeczną, jak i proces przełamywania stereotypów i uprzedzeń.

Bezpośredni kontakt z reprezentantami innych kultur w naturalnych warunkach może być i okazuje się niewystarczający do podjęcia działań wychodzenia poza własną kulturę, uczenia się od Innego. Atrakcyjna – w odniesieniu do procesów uczenia się od Innych przebiegających w warunkach wielokulturowości – „hipoteza kontaktu” Milesa Hewstone’a<sup>84</sup> ma tu ograniczenia. Kontakt równie dobrze może osłabiać, jak i wzmacniać uprzedzenia oraz stereotypizację, zależy to od jego charakteru (pozytywny, negatywny), od uczestników i kontekstu sytuacyjnego. Przynależność do grup etnicznych i innych często stanowi podstawę pożądaną tożsamości społecznych, ignorowanie odrębności jest nie tylko nierealne, ale wręcz szkodliwe. Świadoma refleksja jednostki nad swoją wiedzą i jej konstruowaniem, przeżyciami, zachowaniami oraz nad emocjami i zachowaniami w relacjach z Innymi pozwoli reagować adekwatnie do kontekstu sytuacji.

Przedstawione badania potwierdzają zasadność prowadzenia intensywnej pracy edukacyjnej nad wyraźną i silną identyfikacją będącą podstawą bezpośredniego otwarcia się na odmiennosc. Inny ze swoją kulturą jest zwierciadłem, w którym przeglądamy się codziennie, jest źródłem wiedzy o sobie i Innych.

Funkcjonowanie na podstawie świadomej refleksji własnego uczenia się od Innych oraz uczenia-nauczania uczniów stanowi nie tylko ważny wyznacznik efektywności nauczania, ale modyfikuje też egzystencję ludzi.

<sup>81</sup> P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, cyt. wyd., s. 82–83.

<sup>82</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, cyt. wyd., s. 5 i n.

<sup>83</sup> Szerzej na temat polaryzacji: M. Filipiak, *Socjologia kultur: zarys zagadnień*, Lublin 2003, Wyd. UMCS.

<sup>84</sup> M. Hewstone, *Kontakt i kategoryzacja: zmiana stosunków międzygrupowych w ujęciu psychologii społecznej*, w: C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk 1999, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 263–295.

## ROZDZIAŁ 6

### Wartości w uczeniu się

#### 6.1. Wartości cenione przez kandydatów na nauczycieli

Przyjmuję za Kazimierzem Popielskim tezę, iż człowiek jest istotą odniesień „ku” wartościom, nastawionym na sens, rozwijającym podmiotowo-osobową egzystencję. U podstaw procesów stawania się leży triada ogólnych jakości rozwojowych podtrzymujących egzystencję – wartości, sens życia i rozwój<sup>1</sup>.

Człowiek jako podmiot wartościujący obcuje z wieloma wartościami. Odkrywa je dla siebie i zajmuje wobec nich odpowiednią postawę<sup>2</sup>. Wartości pełnią, jak pisze Leon Dyczewski, „ważne funkcje w życiu jednostek i społeczeństwa: nurtują, poruszają i kształtują świadomość, wzbudzają przeżycia i pobudzają do działania, wyznaczają cele działań, scalają działania i ich wytwory, integrują ludzi i scalają społeczeństwa, stymulują, ukierunkowują i stabilizują rozwój. Wymagają nieustannego wysiłku od człowieka. Ale on się opłaca, bo wartości bronią człowieka, ale też człowiek nieustannie musi dbać o ich właściwe rozumienie i o przestrzeganie ich właściwej hierarchii”<sup>3</sup>.

System wartości spełnia kilka ważnych funkcji w procesie egzystencji. Służy rozwojowi i dojrzewaniu osobowości, pomaga w procesie integracji, ukierunkowuje i wzmacnia rozwój, a równocześnie stanowi dla podmiotu ten określony zespół jakości i wielkości, na który w sposób naturalny skierowana jest aktywność jednostki.

Problematyka wartości stanowi przedmiot zainteresowań kilku dyscyplin naukowych: filozofii, socjologii, antropologii kulturowej i psychologii społecznej. Wartość jest pojęciem nieostrym, mającym wiele różnych znaczeń. Maria

---

<sup>1</sup> K. Popielski, *Człowiek – wartości – sens*, Lublin 1996, Redakcja Wydawnictw KUL; K. Popielski, *Nootetyczne jakości życia i ich znaczenie w procesie „bycia i stawania się” egzystencji*, „Chorwanna”, t. 1 (30) *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, Katowice 2008.

<sup>2</sup> J. Lipiec, *U podstaw systemu wartości*, w: S. Szewczuk (red.), *Świat wartości i wychowanie*, Warszawa 1996, Wyd. Fundacja „Innowacja”, s. 13.

<sup>3</sup> L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, w: L. Dyczewski (red.), *Kultura w kręgu wartości*, cyt. wyd., s. 39.

Misztal<sup>4</sup> wyróżnia trzy kategorie definicji wartości (wartość jako zjawisko o charakterze psychologicznym; wartości jako zjawiska socjologiczne, wartość jako zjawisko o charakterze kulturowym).

Zmiany rozwojowe dokonują się w kontekście potrzeb, a zarazem w warunkach społeczeństwa i jego kultury. W kulturze zawierają się standardy wartości i reguły będące źródłem akceptowanych celów życiowych i określonych oczekiwań. W toku edukacji jednostka przyswaja i internalizuje standardy kulturowe, formułując na ich podstawie najpierw oczekiwania i aspiracje, a potem cele do osiągnięcia i zadania do wykonania.

Stale zachodzący proces zmian w Polsce i w świadomości Polaków wpłynął na kształt etosu wielu sfer życia ludzi. Mówi się o erozji wartości moralnych w świadomości młodych ludzi, pluralizmie wartości, zmierzchu tradycyjnej moralności chrześcijańskiej, relatywizmie wartości, kryzysie sensu życia i przemianie wartości w warunkach przejścia od społeczeństwa kierowanego do społeczeństwa wyboru<sup>5</sup>.

Warto poznać wartości wyznaczające działania kandydatów na nauczycieli, a zatem uczenie się osób w okresie wczesnej dorosłości, a także nauczanie Inných.

Za zdecydowanie cenne uważają respondenci: *rodzinę* E21 (81%); *uczciwość* E13 (71%); *przyjaźń* E11 (66%); *życzliwość* E12 i *zaufanie* E10 (po 62%); *mądrość* E15 (51%); *lojalność* E9 i *wolności obywatelskie* E17 (po 50%).

W dalszej kolejności badani wskazują: *pracę* E16; *wykształcenie* E18 po 46%; *większą zdolność do komunikowania ludzi pochodzących z różnych kultur* E2 (41%); *godność narodową* E19 (38%); *solidarność* E8 (37%).

Przyjmując psychologiczne znaczenie wartości M. Tyszkowej<sup>6</sup>, badani wskazują to, co jest ważne dla ich istnienia, aktywności i rozwoju w okresie ich życia – wczesna dorosłość. Wskazują też na wyobrażenia i przekonania przyszłych nauczycieli o tym, co jest godne pożądania.

Niektóre ze wskazywanych wartości pojawiały się już we wcześniejszych badaniach młodzieży akademickiej. Badania przeprowadzone przez Janinę Urban w 2002 roku wśród studentów kierunku pedagogika na pograniczu polsko-

<sup>4</sup> M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980, WN PWN, s. 14.

<sup>5</sup> Do najbardziej charakterystycznych postaci (rodzajów) transformacji wartości zalicza się: redukcjonizm aksjologiczny, dyferencjację, rozszerzanie przedmiotu realizacji danej wartości, zawężanie czy ograniczanie wartości, absolutyzację, przewartościowanie, instrumentalizację, kryzys aksjologiczny. Por. M. Łojewska-Krawczyk, *Wiedza o wartościach*, w: A. Motyka (red.), *Wiedza a wartości*, Warszawa 2001, Wyd. IFS PAN, s. 23–47.

<sup>6</sup> M. Tyszkowa, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, w: M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań 1984, WN PWN, s. 26–27.

-czeskim ujawniły cenione przez respondentów: *uczciwość* (36,5%); *życzliwość* (35,0%); *szacunek* (31,6%); *mądrość* (29,2%)<sup>7</sup>. Znaczenie tych wartości z biegiem czasu wydaje się rosnąć. Wskazują na to przytaczane oceny studentów – przyszłych nauczycieli sprzed dziesięciu lat i obecnie. Być może następuje odejście od wartości indywidualistycznych na rzecz kolektywistycznych<sup>8</sup>, a może też obie tendencje zdają się równoważyć.

Mamy do czynienia ze zjawiskiem rekonstrukcji znanych wzorów aksjologicznych z lat 70. i 80. (rodzina, wykształcenie, praca)<sup>9</sup> oraz z nakładaniem się ich na wzory ukształtowane w latach 90. XX wieku (nadawanie własnemu życiu piętna swojej niepowtarzalnej indywidualności)<sup>10</sup>. Można przypuszczać, że oddziaływania różnych środowisk wychowawczych dostarczają impulsów, które są równe czy też bliskie indywidualnym potrzebom jednostki.

Raporty prezentujące wyniki badań nad młodzieżą wskazują na coraz większe jej zróżnicowanie. W jednych raportach jest podkreślana samodzielność i przedsiębiorczość, w innych konformistyczna i konsumpcyjna mentalność młodzieży. Ewa Ogrodzka-Mazur, na podstawie badań przeprowadzonych na przełomie lat 2001/2002 stwierdza, że orientacje aksjologiczne studentów skierowane są na wartości hedonistyczne, materialne, indywidualne, prywatne. Autorka stawia tezę o kryzysie wartościowania młodzieży akademickiej<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> J. Urban, *Szacunek i zaufanie do nauczyciela – oceny studentów pedagogiki*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyń–Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, s. 255–258.

<sup>8</sup> Jeśli przywołamy za Z. Daabem, „Indywidualiści są zwolennikami gospodarki rynkowej, przedsiębiorczości oraz odpowiedzialności za siebie; kolektywiści preferują państwo opiekuńcze, interwencjonizm pomoc wzajemną. Z. Daab, *Indywidualizm a poglądy polityczne*, w: J. Reykowski (red.), *Wartości i postawy społeczne a przemiany systemowe*, Warszawa 1993, Wyd. Instytut Psychologii PAN, s. 127.

<sup>9</sup> Por. m.in.: E. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *Młodzież wobec naczelnych wartości życia*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1977, nr 4; S. Nowak; A. Sułek, *Wartości życiowe dwóch pokoleń*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 2; W. Adamski, *Typy orientacji życiowych młodego i starszego pokolenia Polaków*, „Studia Socjologiczne” 1980, nr 1.

<sup>10</sup> E. Czarnocka, Z. Lubowicz, *Z badań nad problematyką młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1985, nr 8; S. Witek, *System wartości preferowanych przez uczniów szkół średnich*, „Nowa Szkoła” 1988, nr 4; W. Anasz, *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej*, Częstochowa 1995, Wyd. WSP; R. Borowicz, *Wykształcenie jako wartość – casus Polski lat osiemdziesiątych*, „Edukacja” 1991, nr 5; A. Gurycka, *System wartości młodzieży szkół średnich 1978–1988*, „Edukacja” 1991, nr 2; A. Gurycka, *Światopogląd młodzieży*, Warszawa 1991, Pracownia Testów Psychologicznych; H. Świda-Ziembka, *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW; M. J. Szymański, *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2000, IBE.

<sup>11</sup> E. Ogrodzka-Mazur, *Kryzys w wartościowaniu a zawartość i uporządkowanie wartości młodzieży z Pogranicza*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat warto-*

Wyniki przeprowadzonych badań odnoszą się do osób przygotowywanych do pełnienia szczególnej roli – nauczyciela, osób żyjących w środowiskach noszących znamiona wielokulturowości. Można przyjąć, że ich postawy i zachowania z tymi postawami związane sygnalizują kierunek zmian. Cenne okazują się uczciwość, życzliwość, zaufanie, lojalność. Zastanawia to, czy jest to wyrazem „uniwersalnej cechy rozwojowej tej grupy” czy też „uniwersalną cechą czasu” – w ujęciu bliskim Antoniny Guryckiej. Z badań A. Guryckiej<sup>12</sup> nad światopoglądem młodzieży (powtarzanych co 10 lat, począwszy od końca lat 40. do końca 80. XX wieku) wynika, że zależy on od świata, w jakim młodzież żyje, że czas społeczny stanowi tworzywo podmiotowego rozumienia świata.

Zdecydowanie mniej cenne i raczej mało cenne są dla badanych studentów: *stała obecność Innego* E14 (24% suma odpowiedzi: zdecydowanie nie 2%, raczej nie 22%); *świętość najdrobniejszych szczegółów (język, tradycje, obyczaje odmiennych grup)* E7 (22% suma odpowiedzi: zdecydowanie nie 2%, raczej nie 20%); *zdolność do uznawania wspólnego dziedzictwa* E5 (21% suma odpowiedzi: zdecydowanie nie 1%, raczej nie 20%); *moja religia/wyznanie* E20 (21% suma odpowiedzi: zdecydowanie nie 4%, raczej nie 17%); *pełniejsze zrozumienie kultur we współczesnych społeczeństwach* E1 (15% suma odpowiedzi: zdecydowanie nie 1%, raczej nie 14%); *różnorodność* E6 (15% suma odpowiedzi: zdecydowanie nie 1%, raczej nie 14%).

Zaskakujące w kontekście wcześniejszych wyników są te, które wskazują na mniejszą wagę i znaczenie, jakie przypisują badani etnosowi, zatem wartościom rdzennym, identyfikacyjnym, symbolicznym dla grup, wspólnoty pochodzenia, a także różnorodności, Innemu i jego obecności. Można przypuszczać, że etniczność i różnorodność mają stałe miejsce w systemie wartości kandydatów na nauczycieli, nie istnieje zatem konieczność podkreślania ich znaczenia. Być może przyszli nauczyciele wskazywali swoje potrzeby, to czego im brak (zaufanie, lojalność, uczciwość). Wartość etnosu dostrzegana jest w edukacji międzykulturowej. J. Nikitorowicz pisze: „Za jego przyczyną i na jego bazie rozpoczyna się niekończący się proces kształtowania tożsamości wielokulturowych. Jednakże zakorzenienie w pierwszych wartościach grupy może być przyczyną konfliktów kulturowych”<sup>13</sup>. Wobec powyższego zauważa i wskazuje na

---

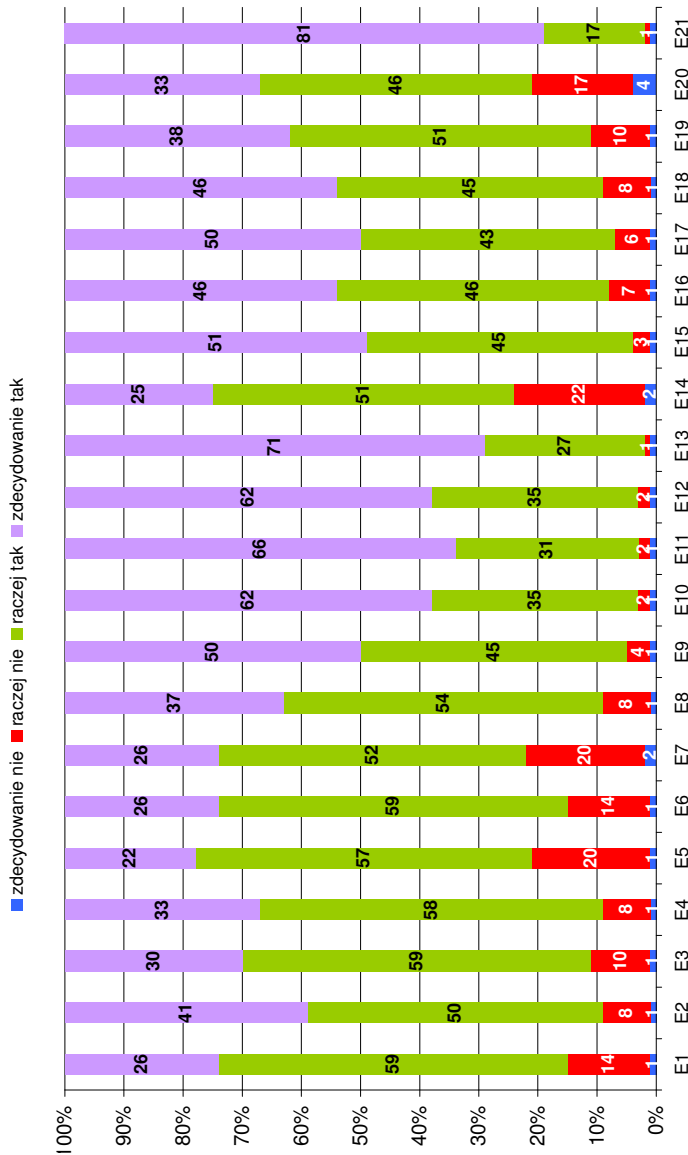
*ści i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn–Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, s. 296–317.

<sup>12</sup> A. Gurycka, *System wartości młodzieży szkół średnich 1978–1988*, „Edukacja” 1991, nr 2; też, *Światopogląd młodzieży*, cyt. wyd.

<sup>13</sup> J. Nikitorowicz, *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-

rolę edukacji międzykulturowej, która może pomóc wychodzić poza kanon, przekraczać granice kultury własnych wzorców.

**Wykres 13. Wartości cenione przez badanych**



Legenda:

- E1. pełniejsze zrozumienie kultur we współczesnych społeczeństwach
- E2. większa zdolność komunikacji ludzi pochodzących z różnych kultur
- E3. elastyczny stosunek do kulturowej różnorodności w społeczeństwie
- E4. zdolność do uczestnictwa w interakcjach społecznych
- E5. zdolność do uznawania wspólnego dziedzictwa
- E6. różnorodność
- E7. świętość najdrobniejszych szczegółów (język, tradycje, obyczaje odmiennych grup)
- E8. solidarność
- E9. lojalność
- E10. zaufanie
- E11. przyjaźń
- E12. życzliwość
- E13. uczciwość
- E14. stała obecność Innego
- E15. mądrość
- E16. praca
- E17. wolności obywatelskie
- E18. wykształcenie
- E19. godność narodowa
- E20. moja religia/wyznanie
- E21. rodzina

Źródło: Opracowanie własne.

Interesem jednostki w koncepcji Alfreda Adlera<sup>14</sup> jest jej szczęśliwe życie, stąd zapewne rodzina jest najcenniejsza dla badanych studentów, jednak ten interes może ona zrealizować tylko poprzez realizację interesów wspólnoty. Miarą szczęśliwości jednostki jest stopień jej dostosowania do bycia członkiem wspólnoty.

---

<sup>14</sup> Szerzej na ten temat: A. Adler, *Sens życia*, tłum. M. Kreczkowska, opracowanie i przedmowa K. Obuchowski, Warszawa 1986, WN PWN (pierwsze wydanie: *Der Sinn des Lebens*, 1930); tenże, *Psychologia indywidualna w wychowaniu*, Kraków 1946, Nakładem Księgarni Stefana Kamińskiego; tenże, *Psychologia indywidualna w wychowaniu*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, t. III, księga pierwsza, Kielce 1998, „Strzelec”, s. 600–608; E. Markinówna, *Psychologia indywidualna Adlera*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i opracowanie S. Wołoszyn, t. III, księga pierwsza. cyt. wyd., s. 608–609; W. Słomski, *Spoleczne źródła tożsamości w psychologii indywidualnej Adlera*, „Albo albo. Problemy psychologii i kultury – tożsamość” 2000, nr 2, s. 37–49.

Kategorię „my” w teorii zaufania P. Sztompki<sup>15</sup> tworzą trzy powinności moralne: „my” to ci, których obdarzamy zaufaniem, wobec których postępujemy lojalnie, których sprawy nas solidarnie obchodzą. Te trzy składniki więzi moralnej wyznaczają swoistą „przestrzeń moralną”, w której sytuuje się każda jednostka. Indywidualnym refleksem więzi moralnej jest tożsamość, czyli autodefinicja własnego miejsca w przestrzeni moralnej i zakreślenie granic przestrzeni moralnej, w której jednostka poczuwa się do powinności zaufania, lojalności i solidarności. Inaczej – to wskazanie „my”, do których zaliczamy swoje „ja”<sup>16</sup>.

Uznanie za wartościowe i cenne wspólnoty, solidarności i harmonii w stosunkach międzyludzkich pociąga za sobą przypisywanie znaczenia zaufaniu. Zaufanie ma związek z wartościami postmaterialistycznymi, jest jednym z aspektów zwrotu kulturalistycznego w teorii socjologicznej. Odzwierciedla rosnące zainteresowanie obszarem „miękkich” zmiennych kulturowych, imponderabilii życia społecznego.

Tematyka ta ma bogatą i długą tradycję intelektualną w filozofii, myśli społecznej i politycznej oraz w etyce, której reprezentantami byli Hobbes, Locke, Smith, Ferguson i inni. Była także przedmiotem zainteresowania XIX-wiecznych klasyków socjologii – Tönniesa, Simmla, Durkheima – podobnie jak i klasyków XX wieku, takich jak Parsons, Riesman, Misztal, Sztompka.

Życie społeczne wypełnia coraz większa liczba zagrożeń, niebezpieczeństw, świat oferuje coraz większą pulę możliwości. W tej sytuacji rośnie potrzeba zaufania jako jednej z najważniejszych wartości w życiu, wartości, bez której nie da się żyć z Innymi ludźmi. Fakt ten podkreśla P. Sztompka<sup>17</sup>. Badania własne młodzieży<sup>18</sup> wskazały, że występuje w tej grupie wiekowej antycypujące przekonanie dotyczące zaufania. Młodzież wskazała na: *zaufanie antycypujące* – przyjęcie zakładu, że niepewne przyszłe działania innych ludzi lub funkcjono-

<sup>15</sup> P. Sztompka, *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 4.

<sup>16</sup> P. Sztompka, *Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą*, w: J. Kurczewska (red.), *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*, cyt. wyd.

<sup>17</sup> Por. P. Sztompka, *Zaufanie fundamentem społeczeństwa*, Kraków 2007, Wydawnictwo Znak, s. 100.

<sup>18</sup> Badaniami objęto 1000 uczniów w wieku osiemnastu lat. Próbką badawczą dobrana została metodą celowo-losową. Elementy celowe to płeć, miejsce zamieszkania, typ szkoły, wiek uczniów. Badania były przeprowadzone w maju 2007 roku. Do opracowania zakwalifikowano 926 ankiet, co stanowi 92,6 % próby założonej. W badanej grupie dziewczęta stanowiły 53%, a chłopcy 47% ogólnej populacji. 48% badanych mieszka na wsi, a 52% w mieście. W celu zebrania potrzebnych informacji zastosowano ankietę i wywiad. Por. A. Szczurek-Boruta, *Wspólnotowość i indywidualna tożsamość człowieka – w poszukiwaniu przychylniej przestrzeni do życia*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Wspólnoty a migracje. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, s. 214–225.



wanie urzędzeń czy instytucji – będą dla nas korzystne; *zaufanie wzajemne* – relację między partnerami, w której każdy jest zarazem wyrazicielem i adresatem zaufania partnera, a tym samym każdy przejawia wiarygodność wobec drugiego; *zaufanie powiernicze* – powierzenie komuś jakiegoś obiektu, osoby lub innej wartości z nadzieją na dbałość, troskę, opiekę i zwrot w razie naszego żądania<sup>19</sup>.

Zaufanie nie jest samo w sobie dobre albo złe, jest pojęciem względnym. Relacje oparte na zaufaniu mogą mieć charakter zarówno moralny, jak i niemoralny. Stąd zaufanie może być w określonych okolicznościach funkcjonalne, w innych dysfunkcjonalne. Być może badani przyszli nauczyciele uznają zaufanie za cechę relacji międzyludzkich, atrybut pola społeczno-jednostkowego, w którym funkcjonują ludzie, za kulturowy zasób wykorzystywany przez jednostki w działaniu. Cenią lojalność (lojalny to znaczy uczciwy i rzetelny w stosunkach z ludźmi, praworządny), poleganie na uczciwości, prawdziwości, przyjaźni, zdrowych zasadach drugiej osoby, poleganie na Innym. Trudno na podstawie uzyskanych wyników określić, jaki jest sposób pojmowania zaufania, lojalności, solidarności, czy np. solidarność nawiązuje np. do wyróżnionych przez E. Durkheima<sup>20</sup> dwóch odmiennych typów solidarności: mechanicznej i organicznej. Gdzie solidarność mechaniczna, charakterystyczna dla społeczeństw pierwotnych, oparta jest na podobieństwie, wspólnocie uczuć, wierzeń, opiera się na sankcjach oraz wspólnej świadomości zbiorowej. Zaś solidarność organiczna oparta jest na współzależności, związana jest ze zróżnicowaniem społecznym, rosnącą rolą jednostki i ogólną indywidualizacją życia zbiorowego, co jest efektem postępującego podziału pracy. Ta kwestia wymaga dalszych i pogłębionych badań, które wykraczały jednak poza tematykę podjętą w tym opracowaniu.

Badani studenci, deklarując jako cenne zaufanie, lojalność, solidarność, pośrednio wskazują na wspólnotowość. W przeszłości wspólnota stwarzała ramy społeczne, w których mógł się mieścić „cały człowiek”, ze wszystkimi jego potrzebami i aspiracjami. Dzisiaj, jeśli chce większość swoich potrzeb i zainteresowań zaspokajać wraz z innymi ludźmi, należeć musi do wielu różnych zrzeszeń. Obecnie – jak stwierdza J. Nikitorowicz – termin „wspólnota” ma szerszy zakres. „Terminem tym określa się także grupy, które łączy wspólny system wartości i norm, idee, wzory działania i postępowania. [...] nawet żyjąc w izolacji od siebie, bez jakichkolwiek więzów sąsiedzkich, jednostki mogą

<sup>19</sup> Szerzej na ten temat: A. Szczurek-Boruta, *Wspólnotowość i indywidualna tożsamość człowieka – w poszukiwaniu przychylniej przestrzeni do życia*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Wspólnota a migracje. Konteksty edukacji międzykulturowej*, cyt. wyd., s. 219–222.

<sup>20</sup> E. Durkheim, *O podziale pracy społecznej* [1893], tłum. K. Wakar, Warszawa 1999, WN PWN; tenże, *Zasady metody socjologicznej* [1895], tłum. J. Szacki, Warszawa 2000, WN PWN.

uczestniczyć we wspólnym dziedzictwie nabytym w dzieciństwie, w określonej tradycji społeczno-kulturowej”<sup>21</sup>.

Kształcenie świadomości wspólnotowej staje się jednym z aspektów tożsamości współczesnego człowieka. To, że cenią ją przyszli nauczyciele, jest wielce obiecujące. Wskazać można w tym miejscu na możliwości edukacji w tym względzie: „Odwoływanie się nie do nakazów, ale do doświadczeń pozytywnych pochodzących z różnych źródeł; nacisk na zaufanie w relacjach międzyludzkich. [...] budowanie i podtrzymywanie zaufania w relacjach nauczycieli i uczniów, a także u samych uczniów (budowanie wspólnoty uczących się); uwypuklanie w programie nauczania wzorów zaufania, postaw lojalnych, bezinteresownych, solidarności, m.in. w nauczaniu historii, literatury; podjęcie próby powiązania w umysłach młodych ludzi zaufania z innymi dostępnymi zasobami moralnymi, np. poprzez odwołanie się do religii, do międzynarodowych praw i deklaracji; przeprowadzanie w szkole debat na temat wyborów moralnych, np. ludzi z najbliższego otoczenia uczniów, rodziców, nauczycieli, a także polityków w mediach, wyborów moralnych bohaterów literackich, postaci historycznych; podnoszenie wrażliwości moralnej i budzenie, rozwijanie lojalności obywatelskiej, wskazując na to, że zaufanie stanowi podstawę ładu w społeczeństwie obywatelskim”<sup>22</sup>.

Cenna dla badanych jest mądrość (51% zdecydowanie tak, 45% raczej tak). Z. Kwieciński<sup>23</sup> traktuje ją jako istotną kompetencję nauczyciela mierzoną zdolnością do stworzenia wiedzy, jej zasad, ram, reguł, dokonywania prawidłowych wyborów, prognozowania i oceniania, a także jako zdolność do przekraczania istniejących schematów, własnych reprezentacji, doświadczeń, do stawiania nowych pytań i do samorefleksji. Przejawem tak rozumianej mądrości jest odpowiedzialność, a jej warunkiem życzliwość<sup>24</sup>. Starania o nadanie kategorii

---

<sup>21</sup> J. Nikitorowicz, *Wspólnota*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 344.

<sup>22</sup> Przywołuję w tym miejscu sformułowane we wcześniejszym tekście zadania edukacji w zakresie kształtowania wspólnoty. Zob. A. Szczurek-Boruta, *Wspólnotowość i indywidualna tożsamość człowieka – w poszukiwaniu przychylniej przestrzeni do życia*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Wspólnota a migracje. Konteksty edukacji międzykulturowej*, cyt. wyd., s. 225.

<sup>23</sup> Z. Kwieciński, *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*, w: A. M. Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998, Wydawnictwo „Wers”, s. 84.

<sup>24</sup> Z. Kwieciński, *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*, w: A. M. Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, cyt. wyd., s. 82–84.

odpowiedzialności należytej rangi podejmował już Bogdan Suchodolski<sup>25</sup>. Odpowiedzialność pedagoga i wychowanka to wyznacznik postawy etycznej w wychowaniu międzykulturowym we współczesnych społeczeństwach zróżnicowanych kulturowo – podkreśla K. Olbrycht<sup>26</sup>.

Głównym problemem w dziedzinie kształcenia, także nauczycielskiego, jest mentalność samych ludzi. Świadoma refleksja, iż każde doświadczenie staje się osobistym momentem rozwojowym w obszarze wyznaczonym przez współistnienie, współdziałanie z Innymi, że wiedza o sobie jest konstruowana w relacjach Ja–Inni, w wyniku własnej aktywności, osadzona jest w kontekście wartości. Postawy wobec Innych, uczenia się i dążenia do własnego rozwoju kształtują się od najmłodszych lat. Główny ciężar odpowiedzialności za kształtowanie uczciwości, rzetelności i przedsiębiorczości spada na rodziców i nauczycieli pierwszego etapu edukacji. Stąd cieszyć może tak pozytywne nastawienie przyszłych nauczycieli do tych wartości.

Trudno wyobrazić sobie nauczyciela wypełniającego swoje zadania w izolacji od świata. Wzajemnie przenikające się wpływy kulturowych, społecznych, osobistych doświadczeń w relacjach z Innym stają się czymś w rodzaju rusztowania, dzięki któremu możliwe jest konstruowanie osobistego rozumienia roli nauczyciela. Nie ma w ogóle nie tylko przedmiotów i faktów społecznych, ale żadnych przedmiotów i faktów kulturalnych, które by można było badać, nie biorąc pod uwagę doświadczeń i czynności podmiotów ludzkich. Jest to założenie, które F. Znaniecki zawiera w pojęciu „współczynnika humanistycznego”<sup>27</sup>. Na współczynnik humanistyczny składają się ludzkie działanie i doświadczenie związane z czynnościami doświadczających podmiotów.

Wyniki przeprowadzonych analiz statystycznych wskazują na związek między doświadczeniami w bezpośrednich kontaktach z Innymi (C) a wartościami uznawanymi przez badanych za cenne (E). Kanoniczne  $R\ r=0,38609$ ;  $\chi^2(462)=754,09$   $p=0,0000$  wskazuje na korelację niską, zależność wyraźną.

Wartości są odkrywane i doświadczane w kontekście życia codziennego, w procesie odnoszenia się jednostki „ku” Innym ludziom/reprezentantom odmiennych kultur. Wartości, które jednostka akceptuje, organizują i strukturyzują

<sup>25</sup> Wielokrotnie podkreślał on w swych opracowaniach potrzebę powołania nowej dyscypliny nauk – pedagogiki odpowiedzialności. Por. B. Suchodolski, *Przedmowa*, w: B. Suchodolski (red.), *Problemy współczesnego człowieka w filozofii – wartość, wolność, odpowiedzialność*, Wrocław 1971, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 6–8.

<sup>26</sup> K. Olbrycht, „Edukacja aksjologiczna” – próba interpretacji i zarys programu, w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna. Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania*, Katowice 1994, Wyd. UŚ, a także pozostałe tomy z serii „Edukacja Aksjologiczna” przygotowane pod redakcją naukową K. Olbrycht.

<sup>27</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. II, *Urabianie osoby wychowanka*, cyt. wyd., s. 17–18.

osobowość (podejście konstruktywistyczne); określają i kreują egzystencję, ale domagają się osobistego zaangażowania w nie. Wartości i ich realna obecność w życiu są podstawą dla wartościowania, w innym przypadku mówi się o bliżej nieokreślonym procesie.

**Tabela 5.** Doświadczenia w bezpośrednich kontaktach z Innymi (C) i wartości uznawane za cenne (E) związek C–E

Podsumow. Analizy kanon. (ankieta_polska_do_stat_2)		
Kanoniczne R: ,38609		
Chi2(462)=754,09 p=0,0000		
N=1165	Lewy zb.	Prawy zb.
Liczba zmiennych	22	21
Wariancja wyodręb.	96,4195%	100,000%
Całkowita redund	3,97488%	4,16429%
Zmienne: 1	C1	E1
2	C2	E2
3	C3	E3
4	C4	E4
5	C5	E5
6	C6	E6
7	C7	E7
8	C8	E8
9	C9	E9
10	C10	E10
11	C11	E11
12	C12	E12
13	C13	E13
14	C14	E14
15	C15	E15
16	C16	E16
17	C17	E17
18	C18	E18
19	C19	E19
20	C20	E20
21	C21	E21
22	C22	

## Legenda:

C1. Amerykaninem	E1. pełniejsze zrozumienie kultur we współczesnych społeczeństwach
C2. Brytyjczykiem	E2. większa zdolność komunikacji ludzi pochodzących z różnych kultur
C3. Chińczykiem	E3. elastyczny stosunek do kulturowej różnorodności w społeczeństwie
C4. Rosjaninem	E4. zdolność do uczestnictwa w interakcjach społecznych
C5. Ukraińcem	E5. zdolność do uznawania wspólnego dziedzictwa
C6. Litwinem	E6. różnorodność
C7. Białorusinem	E7. świętość najdrobniejszych szczegółów (język, tradycje, obyczaje odmiennych grup)
C8. Niemcem	E8. solidarność
C9. Polakiem	E9. lojalność
C10. Czechem	E10. zaufanie
C11. Słowakiem	E11. przyjaźń
C12. Romem	E12. życzliwość
C13. Kaszubem	E13. uczciwość
C14. żydem	E14. stała obecność Innego
C15. muzułmaninem	E15. mądrość
C16. osobą odmienną płci	E16. praca
C17. osobą o innej orientacji seksualnej	E17. wolności obywatelskie
C18. osobą w innym wieku (starsza/młodsza)	E18. wykształcenie
C19. osobą niepełnosprawną	E19. godność narodowa
C20. osobą innego wyznania	E20. moja religia/wyznanie
C21. osobą o innym statusie społecznym	E21. rodzina
C22. osobą o innym statusie materialnym	

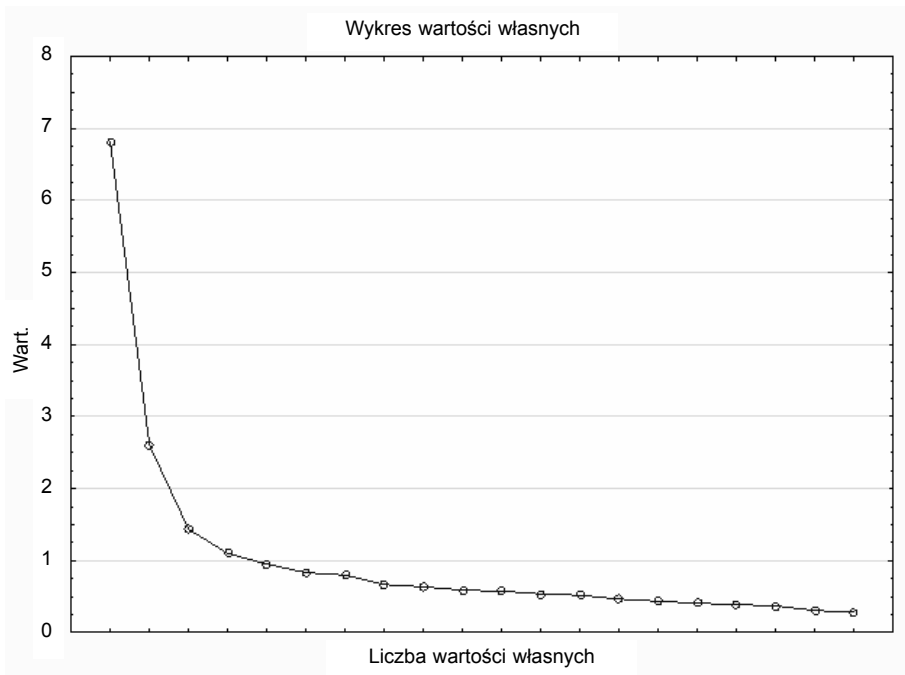
Źródło: Opracowanie własne.

Środowisko wychowawcze, grupy społeczne, całe społeczeństwo są nośnikiem i współtwórcą kultury. Zamiary i metody wychowania warunkuje nie tylko fakt przygotowania osobnika do stanowiska pełnego członka, ale także psychiczna konstrukcja tego osobnika. Doświadczenia i wartości leżą u podstaw tej konstrukcji.

## 6.2. Wartości – analiza czynnikowa

Zastosowanie analizy czynnikowej w sposób radykalny zmniejszyło liczbę zmiennych. Celem było wydzielenie jednorodnych czynników, które byłyby charakteryzowane przez zbiór 21 zmiennych. Metoda graficzna – test osypiska – pozwoliła wyróżnić 3 czynniki.

**Wykres 14.** Wartości cenione przez badanych – test osypiska



Źródło: Opracowanie własne.

Poszczególne czynniki wyjaśniają badaną zmienną/kategorię w następującym udziale: czynnik EI 20,77%, czynnik EII 15,90%, a EIII 14,99%.

**Tabela 6.** Wartości cenione przez badanych – ładunki czynnikowe

Ładunki czynnik. (Varimax znormalizo) (ankieta_polska_do_stat_2)			
Wyodrębn.: Składowe główne			
(Oznaczone ładunki są > ,500000)			
Zmienna	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 3
E1	0,040663	<b>0,714065</b>	0,084707
E2	0,100120	<b>0,787126</b>	0,033155
E3	0,086117	<b>0,773994</b>	-0,020483
E4	0,137338	<b>0,693406</b>	0,091352
E5	0,126877	<b>0,655060</b>	0,192959
E6	0,102393	<b>0,605640</b>	0,120440
E7	0,134366	0,345397	0,467045
E8	<b>0,533835</b>	0,210971	0,329664
E9	<b>0,730448</b>	0,075948	0,273147
E10	<b>0,810811</b>	0,077776	0,200337
E11	<b>0,838935</b>	0,090775	0,128833
E12	<b>0,795506</b>	0,118744	0,166645
E13	<b>0,799153</b>	0,128228	0,172476
E14	0,345625	0,129717	0,261679
E15	0,456555	0,180617	0,483435
E16	0,363643	0,030031	<b>0,628714</b>
E17	0,264844	0,196295	<b>0,596521</b>
E18	0,199927	0,022004	<b>0,679597</b>
E19	0,172625	0,015605	<b>0,750147</b>
E20	0,129496	-0,028441	<b>0,610339</b>
E21	0,461257	0,075123	0,338295
War.wyj.	4,363402	3,339959	3,149282
Udział	0,207781	0,159046	0,149966

**Legenda:**

- E1. pełniejsze zrozumienie kultur we współczesnych społeczeństwach
- E2. większa zdolność komunikacji ludzi pochodzących z różnych kultur
- E3. elastyczny stosunek do kulturowej różnorodności w społeczeństwie
- E4. zdolność do uczestnictwa w interakcjach społecznych
- E5. zdolność do uznawania wspólnego dziedzictwa
- E6. różnorodność
- E7. świętość najdrobniejszych szczegółów (język, tradycje, obyczaje odmiennych grup)
- E8. solidarność
- E9. lojalność

- E10. zaufanie
- E11. przyjaźń
- E12. życzliwość
- E13. uczciwość
- E14. stała obecność Innego
- E15. mądrość
- E16. praca
- E17. wolności obywatelskie
- E18. wykształcenie
- E19. godność narodowa
- E20. moja religia/wyznanie
- E21. rodzina

Źródło: Opracowanie własne.

**Czynnik pierwszy EI – czynnik idei.** Obejmuje 6 zmiennych charakteryzujących podejście badanych do wartości uznawanych w codziennym życiu. O korelacji czynnika ze zmienną informuje wartość ładunku czynnikowego. Im wartość jest wyższa, tym silniejsza korelacja zmiennej i czynnika. Najsilniej z czynnikiem E1 skorelowane są zmienne *przyjaźń* E11, *zaufanie* E10, *uczciwość* E13, *życzliwość* E12, *lojalność* E9, *solidarność* E8. Te wartości uznali badani za zdecydowanie cenne w swoim życiu.

Zaufanie pełni ważne funkcje nie tylko dla partnerów interakcji, ale również dla szerszych wspólnot, grup, stowarzyszeń, organizacji. Po pierwsze pobudza towarzyskość, wzbogaca sieć więzi międzyludzkich, powiększa pole interakcji i pozwala na nawiązywanie bliskich kontaktów z Innymi. Zwiększa to, co Emile Durkheim nazwał „gęstością moralną”<sup>28</sup>, a co współcześni autorzy opisują jako kapitał społeczny (Robert Putnam<sup>29</sup>), „spontaniczne zachowania społeczne” (F. Fukuyama<sup>30</sup>) lub zaangażowanie obywatelskie (Gabriel A. Almond i Sidney C. Verba<sup>31</sup>). Po drugie, zaufanie sprzyja tolerancji, akceptacji dla Innych oraz dopuszczaniu istnienia różnic kulturowych i politycznych, których dzięki niemu nie traktuje się jak zagrożenia. W ten sposób tłumí przejawy międzygrupowej wrogości czy ksenofobii i cywilizacyjne spory.

<sup>28</sup> Gęstość moralna – wysoka gęstość, zażyłość relacji przepelnionych silnymi emocjami o wysokim poziomie współzależności i długotrwałym istnieniu. Por. E. Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, cyt. wyd.

<sup>29</sup> R. Putnam, *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, tłum. J. Szacki, Kraków 1995, Wyd. „Znak”.

<sup>30</sup> F. Fukuyama, *Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, tłum. A. i L. Śliwa, Warszawa 1997, WN PWN, s. 39–42.

<sup>31</sup> G. A. Almond, S. C. Verba (eds.), *The Civil Culture Revisited*, Boston 1980, Little Brown.



**Czynnik EII – czynnik Innego**, obejmuje także 6 zmiennych, kolejno najsilniej z nim związanych: *większa zdolność do komunikowania ludzi pochodzących z różnych kultur* E2; *elastyczny stosunek do kulturowej różnorodności w społeczeństwie* E3; *pełniejsze zrozumienie kultur we współczesnych społeczeństwach* E1; *zdolność do uczestnictwa w interakcjach społecznych* E4; *zdolność do uznawania wspólnego dziedzictwa* E5; *różnorodność* E6.

Czynnik EII i zgrupowane zmienne można odnieść do kompetencji międzykulturowej, której kształtowanie powoli toruje sobie należne miejsce w edukacji, zwłaszcza w obszarze edukacji międzykulturowej. Komunikacja między ludźmi jest kluczem do rozwiązywania współczesnych problemów społecznych, edukacyjnych i innych. Zrozumienie innych ludzi nie jest łatwe. Należy bowiem spojrzeć krytycznie na to, jak sami postrzegamy i interpretujemy świat, umieć spojrzeć na świat oczyma innych ludzi. Umiejętność tę zawdzięczamy zdolności do empatii, którą możemy rozwinąć poprzez uczenie się skutecznej komunikacji z Innymi<sup>32</sup>.

Komunikację międzykulturową określa jako „akt rozumienia i bycia rozumianym przez audytorium o innej kulturze”<sup>33</sup>. Jest ona traktowana jako pewne zjawisko ze sfery porozumiewania się ludzi różnych kultur i analizowana pod kątem biorących w niej udział partnerów oraz kontekstu, w jakim ma miejsce.

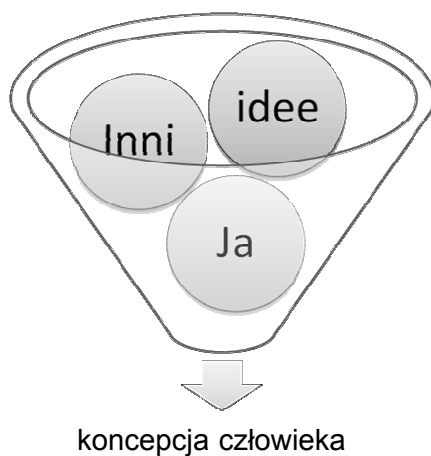
**Czynnik EIII – czynnik osobisty – Ja**, obejmuje 5 zmiennych, kolejno najsilniej z nim związanych: *godność narodowa* E19; *wykształcenie* E18; *praca* E16; *moja religia/wyznanie* E20; *wolności osobiste* E17.

W badaniach zaznacza się zarówno silna orientacja na siebie, realizacja ambicji intelektualnych, zawodowych, materialnych, narodowych, religijnych, jak i nastawienie na Innych, działania wspólnotowe.

<sup>32</sup> Nastawienie empatyczne wobec Innych i gotowość młodych ludzi do zachowań prospołecznych ujawniły badania przeprowadzone na pograniczu polsko-czeskim: Zob. J. Suchodolska, T. Gebel, *Perspektywa Innego w percepcji młodzieży*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd., s. 100 i n.

<sup>33</sup> Podają za: J. Mikułowski-Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa*, Kraków 1999, Akademia Ekonomiczna, s. 11; M. Szopski, *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa 2005, WSiP.

**Rysunek 3.** Elementy koncepcji człowieka – empiryczny obraz wartości kandydatów na nauczycieli



Źródło: Opracowanie własne.

Wyróżnione w wyniku przeprowadzonej analizy czynnikowej trzy czynniki agregujące wartości wyznaczające zachowania osób w okresie wczesnej dorosłości dają obraz współczesnego kandydata na nauczyciela. Wydaje się, że z powodzeniem można się odnieść w tym kontekście do klasycznej koncepcji osobowości społecznej Jana Szczepańskiego. Jego koncepcja obejmuje cztery czynniki, być może empiryczny obraz współczesnych kandydatów na nauczycieli w większym uproszczeniu ujmuje człowieka. Poza tym badani przyszli nauczyciele żyją w innych od opisywanych przez J. Szczepańskiego warunkach, w innym czasie społeczno-kulturowym.

W ujęciu J. Szczepańskiego osobowość człowieka jest wytworem społeczeństwa i jego kultury. Człowiek jest istotą społeczną, ukształtowaną przez kulturę w procesie socjalizacji. „Osobowość nie jest więc cechą gatunkową, lecz [...] cechą kulturową, gdyż o tym, jak impulsy biopsychiczne zostaną zorganizowane z zinternalizowanymi wartościami i normami społecznymi decyduje kultura grupy, w której jednostka zastała wychowana”<sup>34</sup>.

F. Znaniecki przedstawił zarys teorii osobowości społecznej człowieka, organizacji socjogennych elementów osobowości<sup>35</sup>. Teorię bardziej uproszczoną,

<sup>34</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, WN PWN, s. 123.

<sup>35</sup> F. Znaniecki pisze: „Normalny i zdrowy organizm – jest oczywiście warunkiem *sine qua non* kulturalnego życia człowieka, lecz organizm tylko umożliwia życie kulturalne, nie wyzna-

wyróżniającą cztery podstawowe socjogenne elementy osobowości przedstawia J. Szczepański. Zachowuje ona swoją aktualność.

Elementami osobowości społecznej – według J. Szczepańskiego – są: „Kulturowy ideał osobowości, narzucany przez społeczeństwo w toku socjalizacji, a zwłaszcza w toku wychowania dobrego członka społeczeństwa; role społeczne spełniane w grupach społecznych, a polegające na wykonywaniu pewnych układów czynności w sposób formalnie lub nieformalnie ustalony przez te grupy; jaźń subiektywna, czyli wyobrażenie o własnej osobie wytworzone pod wpływem innych ludzi; wreszcie czwarty – jaźń odzwierciedla, czyli zespół wyobrażeń o sobie „odczytywanych” z wyobrażeń innych ludzi o nas”<sup>36</sup>. Wymienione komponenty osobowości społecznej, jak i jej definicja, zadomowiły się w polskiej socjologii.

Wszystkie wyżej przedstawione elementy koncepcji człowieka (teoretyczne J. Szczepańskiego i empirycznie wyznaczone) stanowią jedną całość, jeden system funkcjonalny, zintegrowaną całość struktury i funkcji. W każdym zachowaniu, aktywnym działaniu, te trzy poziomy układu elementów osobowości działają zgodnie. Mimo różnych napięć i konfliktów, dopóki owe konflikty nie stanowią siły starającej się, by rozluźnić wewnętrzną spójność, cały system działa w sposób skoordynowany.

Idee są modelem, według którego człowiek powinien kształtować swoje zachowania uściśleniem cech/właściwości wysoko cenionych w danej grupie, zatem przyjaźni, zaufania, uczciwości, życzliwości, lokalności, solidarności. Jest to być może współczesny ideał kulturowy osobowości wyznaczony do realizacji.

Suma ról społecznych wykonywanych w życiu rodzinnym, towarzyskim, zawodowym koncentruje się wokół czegoś, co stanowi prawdziwą wewnętrzną istotę – prawdziwe „Ja”. J. Szczepański subiektywne wyobrażenie o własnej wewnętrznej istocie nazywa jaźnią subiektywną – zespołem wyobrażeń o sobie.

Trzeci ujawniony w analizie czynnikowej czynnik nazwany Inni, to inaczej jeden z elementów socjogennych osobowości zwany przez J. Szczepańskiego jaźnią odzwierciedloną – zespołem wyobrażeń, jakie każdy z nas wytwarza sobie na podstawie ocen otoczenia, na podstawie tego, co sobie sami o sobie myślimy, wyobrażamy, że inni sądzą o nas. Podstawą równowagi psychicznej i zadowolenia z siebie są zatem jaźń subiektywna i Inni – jaźń odzwierciedlona. Są to regulatory dążenia do realizacji kulturowego ideału osobowości, w naszym przypadku idei, które winny wyznaczać życie.

---

czając w niczym jego istoty”. Zob. F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Łwów–Warszawa 1934, Książnica – Atlas, s. 103–104.

<sup>36</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, cyt. wyd., s. 128.

Empiryczny obraz wartości wyznaczających koncepcję współczesnego kandydata na nauczyciela można odnieść m.in. do koncepcji filozoficznej E. Lévinasa, a także do teorii indywidualności J. Szczepańskiego, który nawiązuje do teorii F. Znanieckiego.

Kategoria Innego w nawiązaniu do określonej koncepcji filozoficznej jest próbą szukania kontekstów pedagogicznych w filozofii. Jak pisze H. Kwiatkowska: „Istotnym akcentem teoretycznym przeobrażeń pedagogiki jest większe otwarcie na myśl filozoficzną”<sup>37</sup>. W ujęciu E. Lévinasa: „Inny nie jest tożsamy ze mną, [...] w pełni zrozumieć nie jestem w stanie, lecz mogę nawiązać z nim kontakt”<sup>38</sup>. Spotkanie z Innym jest doświadczeniem etycznym, uwikłanym w odpowiedzialność za drugiego. Spotkanie jako kategoria filozoficzna zakłada równorzędną pozycję osób zaangażowanych we wzajemne relacje, nie przesądza o następstwach. Spotkanie ma też istotny sens pedagogiczny<sup>39</sup>.

J. Szczepański przyjmuje, że człowiek istnieje jako istota społeczna, rozwinięta na podstawie cech gatunkowych wspólnych i podobnych u wszystkich egzemplarzy gatunku i jako istota społeczna posiada ona cechy wspólne i podobne u wielu członków społeczeństwa. Ponadto jednakże człowiek istnieje jako indywidualność posiadająca cechy i właściwości przysługujące jednej i tylko jednej osobie<sup>40</sup>. W indywidualności tkwi podstawowy mechanizm życiowy pozwalający jednostce zachować tożsamość mimo zmian organizmu, psychiki, ról społecznych i wartości kultury. W autonomii indywidualności widzi J. Szczepański możliwości zachowania tożsamości indywidualnej mimo nacisków ujednolicających całego świata zewnętrznego, do którego zalicza także organizm biologiczny i psychikę. Członkowie społeczeństwa jako istoty społeczne respektujące przede wszystkim to, co wspólne i podobne, rozwiązujące swoje problemy życiowe zgodnie z akceptowanymi wzorami społecznymi przyczyniają się głównie do trwania i tożsamości społeczeństwa. Natomiast jako indywidualności rozwiązujące swoje problemy życiowe w sposób oryginalny, innowacyjny przyczyniają się do jego rozwoju. Dialektyka równoważenia tych dwóch tendencji stanowi o wewnętrznej harmonii jego życia.

<sup>37</sup> H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 84.

<sup>38</sup> Por. fenomenologiczna konstrukcja koncepcji E. Lévinasa dokonana przez Barbarę Skargę: B. Skarga, *Lévinas Emanuel. Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, w: B. Skarga (red.), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 1, Warszawa 1994, WN PWN.

<sup>39</sup> Na pedagogiczny sens spotkania wskazują m.in.: J. Bińczycka, *Pedagogiczny sens dialogu i spotkania*, w: J. Radziejewicz (red.), *Nauka demokracji*, Warszawa 1993, CODN.

<sup>40</sup> J. Szczepański, *O indywidualności*, cyt. wyd.; J. Szczepański, *Indywidualność*, w: B. Suchodolski (red.), *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*, Warszawa 1997, Wyd. Elipsa, s. 137–145.

### 6.3. Potencjał społeczno-gospodarczy i kulturowy a wartości

System wartości uzależniony jest zarówno od aktualnie istniejących warunków społeczno-ekonomicznych, jak też od tradycji narodowych oraz dorobku ogólnoludzkiej kultury humanistycznej. Wartości powiązane są z potrzebami i postawami jednostki. Kształtowane są przez wzory kultury społeczeństwa silnie powiązane ze strukturą społeczną.

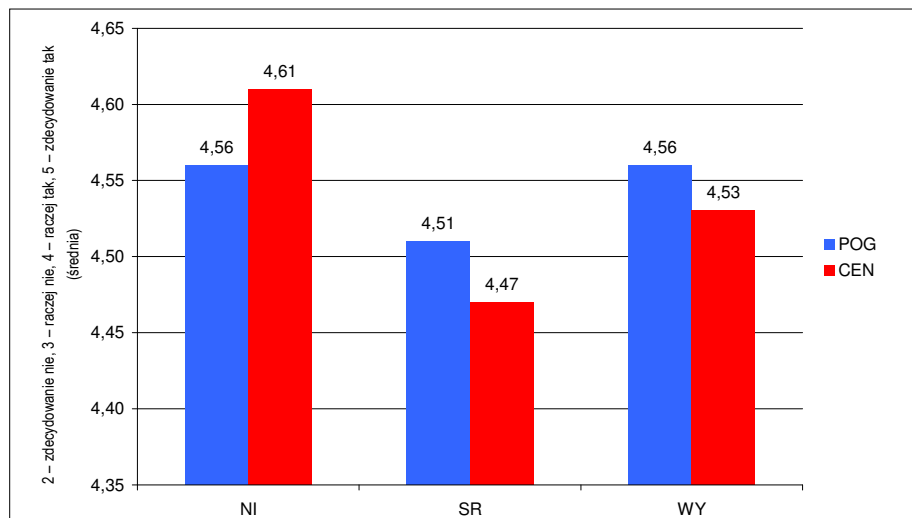
Analiza statystyczna wskazuje na istnienie związku między potencjałem społeczno-gospodarczym, pogranicze/centrum a wartościami uznawanymi przez badanych za cenne (E). Kanoniczne  $r=0,20922$ ;  $\text{Chi}^2(42)=83,570$   $p=0,00014$  wskazuje na korelację słabą<sup>41</sup>.

**Czynnik EI – idee**, osiąga wyższe średnie w strefach o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym ( $\bar{x}=4,59$  dla Polski) i wysokim ( $\bar{x}=4,54$  dla Polski) poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego. W strefie o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym średnia ( $\bar{x}=4,49$  dla Polski) jest nieco niższa. We wszystkich strefach badani zdecydowanie uznają za cenne wartości wskazujące na piękne i szczytne idee, które często we współczesnym świecie wydają się być pomijane, spychane na plan dalszy, niedostrzegane, mało znaczące. Myślenie w kategoriach solidarności, lojalności, zaufania, przyjaźni, życzliwości, uznania przyszłych nauczycieli pozwala z optymizmem patrzeć na efekty ich pracy. Wymaga to zadbania o spójność zachowań, wprowadzenia ich zarówno do pracy zawodowej, jak i kierowania się nimi w życiu osobistym. Bo nauczyciel jest mistrzem i autorytetem. Jeśli wykazuje spójność w swoich zachowaniach, prezentuje określone wartości we wszystkich sferach swego życia.

Poprzez działalność edukacyjną w jednostce winny się wykształcić wartości, a także siły i chęci do współpracy w państwie i w społeczności lokalnej z innymi ludźmi. Dlatego tak istotne wydało się poznanie wartości wyznaczających zachowania przyszłych nauczycieli.

Czynnik EI osiąga najwyższe wartości średnie w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym, nieco niższe w strefie o intensywnym poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego, najniższe  $\bar{x}=4,51$  (pogranicza) i  $\bar{x}=4,47$  (centrum) w strefie o średnio intensywnym poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego. Przy czym najwyższą średnią przyjmuje w centrum  $\bar{x}=4,61$  w strefie o słabym rozwoju.

<sup>41</sup> Interpretacja wielkości współczynników korelacji  $r$  wg: J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd., s. 171. Poniżej 0,20 – korelacja słaba, zależność prawie nic nieznacząca; 0,20–0,40 – korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40–0,70 – korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70–0,90 – korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90–1,00 – korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna.

**Wykres 15.** Wartości – czynnik EI – idee

Legenda:

NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

POG – pogranicze

CEN – centrum

Źródło: Opracowanie własne.

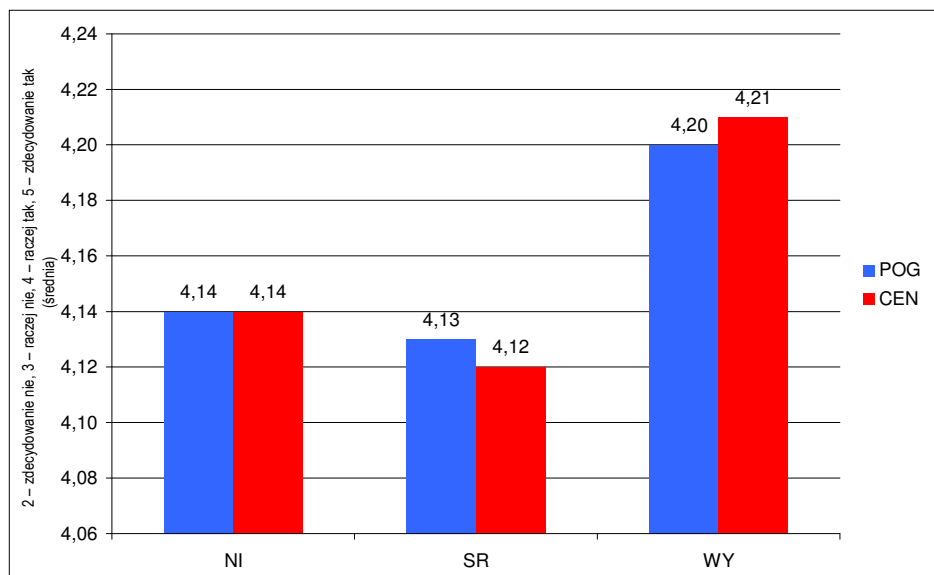
**Czynnik EI – Inni**, przybiera najwyższe średnie w strefie o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym ( $\bar{x}=4,21$  dla Polski) zarówno w centrum  $\bar{x}=4,21$ , jak i na pograniczu  $\bar{x}=4,20$ , następnie w strefie o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym  $\bar{x}=4,14$ , a najniższe w strefie o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym  $\bar{x}=4,12$  (dla Polski).

Być może wysoki potencjał społeczno-gospodarczy daje poczucie siły, stabilności i bezpieczeństwa, dlatego przyszli nauczyciele idealistycznie uznają zdecydowanie za cenne takie wartości, jak: zrozumienie kultur we współczesnym świecie, elastyczny stosunek do kulturowej różnorodności, większą zdolność do komunikacji z ludźmi pochodzącymi z różnych grup, do uczestnictwa w relacjach społecznych, uznania wspólnego dziedzictwa.

Badani żyjący w strefie o niskim poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego obawiają się o swój byt i stale zmagają się, konkurując z Innymi o różne dobra, dlatego ostrożniej wypowiadają się w powyższych kwestiach; sytuacja

potęguje się na pograniczu, gdzie różnorodne doświadczenia (pozytywne, negatywne, irytujące) w kontaktach z Innymi każą bardziej realistycznie wypowiadać się w kwestii wartości uznawanych jako cenne w relacjach z Innym.

**Wykres 16.** Wartości – czynnik EII – Inni



Legenda:

NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

POG – pogranicze

CEN – centrum

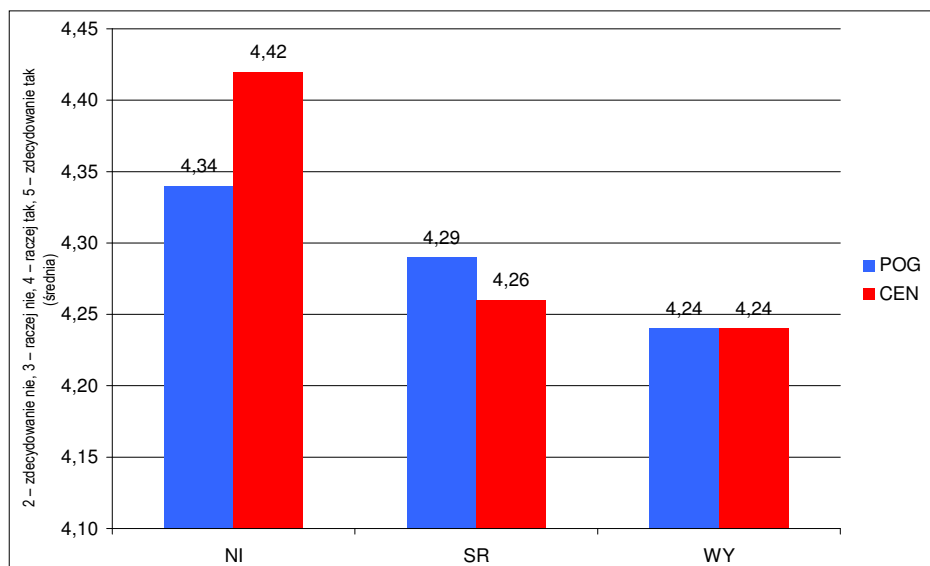
Źródło: Opracowanie własne.

**Czynnik EIII – wartości osobiste**, przybiera kolejno najwyższe średnie ( $\bar{x}=4,38$  dla Polski) w strefie o słabym poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego,  $\bar{x}=4,28$  dla Polski w strefie o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym i  $\bar{x}=4,24$  dla Polski w strefie o wysokim poziomie rozwoju społeczno-gospodarczego. Im wyższy poziom rozwoju tym mniejszą wagę przypisuje się wartościom osobistym. Być może w strefie o intensywnym rozwoju po apogeum indywidualizmu następuje zwrot w kierunku wartości kolektywistycznych.

W strefie o słabym potencjale społeczno-gospodarczym na pograniczu i w centrum zdecydowanie cenne są wartości dotyczące siebie i swojego rozwoju. Niski

poziom rozwoju potęguje potrzebę osiągnięć badanych, orientację na osiągnięcia: praca, wykształcenie, godność narodowa, wolność osobista, moja religia/wyznanie.

**Wykres 17.** Wartości – czynnik EIII – osobiste Ja



Legenda:

NI – strefa o słabym rozwoju społeczno-gospodarczym

SR – strefa o średnio intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

WY – strefa o intensywnym rozwoju społeczno-gospodarczym

POG – pogranicze

CEN – centrum

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na istnienie związku między potencjałem społeczno-gospodarczym, pogranicze/centrum a wartościami uznawanymi przez badanych za cenne.

Potencjał społeczno-gospodarczy pociąga za sobą konsekwencje w zjawiskach i procesach występujących w całym społeczeństwie. Na znaczenie ekonomicznych podstaw życia społecznego zwracał uwagę m.in. J. Szczepański<sup>42</sup>.

Człowiek nie kieruje się lękiem wobec Innego, nadając wartość własnej kulturze, kreuje typ tożsamości wielopłaszczyznowej. Wskazują na ten fakt wyniki

<sup>42</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, cyt. wyd., s. 56–67.



wieloletnich badań prowadzonych pod kierunkiem T. Lewowickiego i J. Nikitorowicza.

Wartości mają obiektywne podłoże w strukturach społecznych, potrzebach i ich przedmiotach, lecz istnieją w świadomości ludzi, są współwarunkowane przez subiektywne doznawane potrzeby. Istnieją dla ludzi i w odniesieniu do konkretnych potrzeb. W tym znaczeniu „człowiek jest społecznym podmiotem wartości – twórcą ich świata i ich kategorii”<sup>43</sup>.

W tym miejscu można odwołać się do koncepcji człowieka pogranicza J. Nikitorowicza<sup>44</sup>. Autor ten przyjmuje, że „każdy z nas jest niepowtarzalną indywidualnością. Zmieniając się ciągle w każdym z wymiarów funkcjonowania (biologicznym, społecznym, psychicznym, kulturowym, religijnym, intelektualnym, ekonomicznym itd.), jednocześnie pozostajemy tą samą osobą, jednak nie taką samą. Tożsamość wielopłaszczyznowa składa się z ukształtowanych warstw, których hierarchia jest zmienna i sytuacyjna”<sup>45</sup>.

Funkcjonowanie w zróżnicowanym kulturowo środowisku sprawia – jak pisze J. Nikitorowicz – że „przyjmujemy charakterystyczny styl życia, zachowania i postępowania, czerpiąc więcej niż z jednego źródła kultury, przyswajając mniej lub bardziej świadomie różne wartości, bezpośrednio doświadczając innej kultury i wchodząc w bezpośrednie relacje z jej reprezentantami. Posiadając możliwość korzystania z własnego dziedzictwa kulturowego, nie mając ograniczeń w tym zakresie, człowiek pogranicza posiada także szczególne możliwości i szanse rozwojowe w procesie kształtowania tożsamości poprzez wybór elementów z innej kultury i włączanie ich, a także integrowanie z własnymi elementami i w efekcie tworzenie własnego systemu, często niespójnego, rozproszonego, a nawet rozszczępionego”<sup>46</sup>.

<sup>43</sup> Por. M. Michalik, *Człowiek wobec świata wartości*, w: S. Opara, E. Starzyńska-Kościuszeko (red.), *Z zagadnień współczesnej aksjologii*, Olsztyn 1996, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, s. 31.

<sup>44</sup> J. Nikitorowicz, *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, cyt. wyd.; J. Nikitorowicz, *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*, cyt. wyd.; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, cyt. wyd.

<sup>45</sup> J. Nikitorowicz, *Człowiek pogranicza jako efekt dialogu tożsamościowego w warunkach wielokulturowości*, „Edukacja – Studia – Badania – Innowacje” 2009, nr 3 (107), s. 17.

<sup>46</sup> Tamże, s. 16.

## Konkluzje

Wartości, do których odnoszą się respondenci, stanowią o ich rozwoju, byciu, stawaniu się. Od ich realizacji i uczestnictwa w nich poszczególnych jednostek zależy poziom dojrzałości osobowości i jakość egzystencji podmiotowo-osobowej, jak i ich skuteczność zawodowa jako przyszłych nauczycieli. Każda osoba ludzka pojmuje i postrzega w inny sposób wartości, które wpływają na poziom jakości jej życia.

Jakość ludzkiej egzystencji – jako kategoria filozoficzna – określa stopień, w jakim życie dostarcza człowiekowi zadowolenia w długim okresie czasu<sup>47</sup>. W psychologii jakość życia utożsamiana jest z dobrostanem psychicznym<sup>48</sup>. Elżbieta Skrzypek na gruncie ekonomii postrzega jakość życia przez pryzmat jakości pracy jako byt fizyczny wraz z możliwościami wzbogacania ducha, umysłu, możliwościami kształcenia, twórczości<sup>49</sup>. Postuluje się, by jakość życia określać z uwzględnieniem perspektywy czasowej, kontekstu społecznego i czynników osobowościowych<sup>50</sup>. Egzystencja nie tyle jest rodzajem życia fizycznego czy psychicznym doznawaniem przeżyć, co przede wszystkim sposobem ich doświadczania (przeżyć) od strony jakościowej, osobistej oraz świadomie przeżywanej i ocenianej.

Jakość ludzkiej egzystencji określają wg Józefa Majki trzy grupy wartości: psychologiczno-moralne, społeczno-kulturowe, techniczno-ekonomiczne<sup>51</sup>.

Interpretując wyniki przeprowadzonych badań w kontekście tej typologii, można przyjąć, że czynnikami determinującymi jakość życia osób w okresie wczesnej dorosłości, przyszłych nauczycieli, są przede wszystkim wartości z grupy społeczno-kulturowych (rodzina, wykształcenie, kontakt z kulturą).

Czynniki EI – idee grupuje zmienne – wartości psychologiczno-moralne. Znalazły się tu poglądy filozoficzne na życie, aktualna hierarchia wartości moralnych, intelektualnych i etycznych.

---

<sup>47</sup> K. Popielski, *Człowiek – wartości – sens*, cyt. wyd.; tenże, *Nootetyczne jakości życia i ich znaczenie w procesie „bycia i stawania się” egzystencji*, „Chowanna”, t. 1 (30) *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, cyt. wyd.

<sup>48</sup> A. Bańka, R. Derbis (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, Poznań–Częstochowa 1994, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

<sup>49</sup> E. Skrzypek, *Ekonomiczne aspekty jakości życia*, „Problemy Jakości” 2001, nr 1, Warszawa 2001, Wydawnictwo Sigma-NOT, s. 8–14.

<sup>50</sup> A. Nieścior, *Jakość życia jednostki*, „Problemy Jakości” 2000, nr 12, Warszawa 2000, Wydawnictwo Sigma-NOT, s. 8–11.

<sup>51</sup> Por. J. Majka, *Etyka życia gospodarczego*, Wrocław 1982, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, s. 140 i n.

Czynnik EII – Inni – obejmuje wartości społeczno-kulturowe (umiejętność współżycia międzyludzkiego, umiejętność współdziałania z Innymi, dotychczasowe doznania społeczno-kulturalne).

Czynnik EIII – wartości osobiste, obejmuje wartości społeczno-kulturowe (wyszkolenie, cechy nabyte, umiejętności i zdolności, [mądrość ASZB]), kontakt z kulturą [godność narodowa ASZB].

Żaden z czynników nie zawiera wartości techniczno-ekonomicznych wyznaczających jakość ludzkiej egzystencji. Wszystkie czynniki pozostają w związku z rozwojem społeczno-gospodarczym i położeniem. Należy przypuszczać, że to potencjał jest nośnikiem wartości techniczno-ekonomicznych, np. cechy naturalnego środowiska człowieka, klimat, położenie geograficzne, ukształtowanie terenu, szata roślinna, cechy fizyczne (wiek, wzrost, waga), stan zdrowia, skłonności, nawyki, uzależnienia, poziom zamożności mierzony stanem posiadanych zasobów (np. domy, mieszkania, samochody, dzieła sztuki, stan konta, złoto, papiery wartościowe) dziś i w przeszłości, poziom dochodów realnych uzyskiwanych z pracy i posiadanego kapitału, darowizny, prezenty, nagrody, kwoty wygrane, podatki, poziom jakości nabytych wyrobów i usług, ceny dóbr i usług, dostęp do dóbr i usług, koszty jakości, koszty eksploatacji dóbr, system gwarancji i rękojmi, system kredytowy i poziom odsetek, wynalazki, innowacje, ruch racjonalizatorski.

Kategoria „jakość życia” wraca do przekonań i nawyków myślowych współczesnego społeczeństwa, staje się obiektem jego dążeń. Tkwi głęboko w świadomości jednostek, określa bowiem podstawowe wartości egzystencjalne jednostki oraz stopień satysfakcji życiowej wynikający z ich realizacji<sup>52</sup>, jednocześnie zadowolenie z życia stanowi podstawową przesłankę celowej aktywności człowieka<sup>53</sup>. Niezwykle istotna staje się dążność do kształtowania jakości życia w procesie edukacyjnym jednostki. Aspekt ten wywodzi się z filozoficznej refleksji Arystotelesa<sup>54</sup>, a bliski jest m.in. ujęciu B. Suchodolskiego<sup>55</sup> – dążenia do skonstruowania prakseologicznej koncepcji kształtowania jakości życia, tzn.

<sup>52</sup> A. Kaleta, *Jakość życia młodzieży wiejskiej. Studium podobieństw i różnicowań międzyśrodkowiskowych*, Toruń 1988, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 13.

<sup>53</sup> J. Czapieński, *Psychologia szczęścia*, Warszawa 1994, Wyd. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

<sup>54</sup> Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1983, WN PWN.

<sup>55</sup> B. Suchodolski, *Model wykształconego Polaka (Program studiów nad powszechnym kształceniem ogólnym – w perspektywie)*, w: B. Suchodolski (red.), *Model wykształconego Polaka*, Wrocław 1980, Ossolineum.

poznawania siebie, sterowania własnym życiem, pracą zawodową, działalnością społeczną, uczestnictwem w kulturze, we wspólnocie<sup>56</sup>.

F. Znaniecki<sup>57</sup> w swym traktacie socjologicznym dostrzega zdolność społeczeństwa do kierowania młodych pokoleń na tory ustalonych sposobów postępowania i uznawania wartości wytworzonych przez starsze pokolenie. Wskazuje na zależność wychowania od środowiska społecznego, czyli zwyczajów, stosunków i oddziaływań międzyludzkich, organizacji i instytucji społecznych.

We współczesnym świecie nasyconym innością bardzo ważną rolę – jak zauważał Lech Witkowski już w latach 90. XX wieku – pełni nauczyciel, który powinien być mediatorem pokazującym swoim uczniom, jak należy dbać o jakość spotkania z Innym, „intelektualistą” zaangażowanym na rzecz rozwojowej zmiany, niezależnym arbitrem w polifonicznym dialogu, „sługą pogranicza”, „międzykulturowym tłumaczem”<sup>58</sup>.

W przygotowaniu nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości istotne jest kształcenie aksjologiczne. Aktualny pozostaje postulat kształcenia aksjologicznego sformułowany przed laty przez K. Olbrycht<sup>59</sup>. Kształcenie aksjologiczne w ujęciu tej autorki obejmuje edukację aksjologiczną i wychowanie do wartości. Cele edukacji aksjologicznej to m.in. uwrażliwianie na docenianie roli wartości w myśleniu i działaniu ludzi, uczenie szacunku do kultury jednostek i grup jako przede wszystkim sfery wartości. Wychowanie do wartości dotyczy kształcenia postaw wobec określonych wartości i ich systemów.

W kontekście powyższego edukacja międzykulturowa stoi przed istotnymi zadaniami związanymi z przygotowaniem przyszłych nauczycieli do podjęcia takich zadań i pełnienia wskazanych ról. Jako strategia uczenia się-nauczania, budowania atmosfery wspólnoty uczącej się (studentów, uczniów i nauczycieli), może pomóc przyswoić wiedzę, umiejętności i postawy potrzebne do efektywnego funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie, chodzi tu o pomaga-

---

<sup>56</sup> Na temat jakości życia młodzieży na emigracji wypowiadałam się w tekście: A. Szczurek-Boruta, *Jakość życia i wychowanie – kilka tendencji, hipotez i uwag*, w: U. Szuścik (red.), *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych*. Tom Jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej, Katowice–Cieszyn–Ustroń 2010, Wydawca „Galeria na Gojach”, s. 257–266.

<sup>57</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, WN PWN.

<sup>58</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, cyt. wyd.; tenże, *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, w: M. M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna. Materiały z konferencji naukowej w Rabce*, Toruń 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 11–23.

<sup>59</sup> K. Olbrycht, *Prawda, dobro, i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.

nie studentom/uczniom w przyjmowaniu krytycznej, aktywnej i przemyślanej postawy wobec rzeczywistości, głębokiej troski o otoczenie.

K. Olbrycht trafnie zauważa: „Nie wystarczy oswojenie z innością drugiego, by powstały warunki do respektowania i realizowania swojej i jego podmiotowości. [...] Szacunek do drugiego wymaga zrozumienia istoty jego inności i spojrzenia na niego przez pryzmat tego, co uważa on za ważne i cenne, wytrwałego wysiłku szukania wartości wspólnych, które mogłyby zostać zaakceptowane jako dobro wspólne i stanowić podstawę podmiotowego współistnienia”<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> K. Olbrycht, *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn–Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, s. 218.

## ROZDZIAŁ 7

### Gotowość do uczenia się od Innych

#### 7.1. Motywy uczenia się od Innych

W psychologii motywację pojmuje się jako stan wewnętrzznego napięcia, od którego zależy możliwość i kierunek aktywności organizmu<sup>1</sup>.

Motyw jest to stan jednostki skierowany na osiągnięcie pewnego obiektu lub znalezienie się w określonej sytuacji psychicznej. Motywy wpływają na życzenia, przez które Andrzej Janowski rozumie jednorazowe, krótkotrwałe pragnienie osiągnięcia pewnego stanu lub pewnego obiektu<sup>2</sup>.

Motyw jest siłą napędową podejmowanych działań. Interesujące stało się poznanie motywów uczenia się studentów od Innego/drugiego człowieka. Sprawa ta wydaje się ważna szczególnie w odniesieniu do grupy kandydatów aspirujących do zawodu nauczyciela. Przygotowanie do zawodu nauczyciela, pełniona rola predysponują do całożyciowego uczenia się od Innych i nauczania Innych.

Proces motywacyjny nazywany jest procesem regulacji. Pełni on funkcję sterowania czynnościami tak, aby doprowadziły one do osiągnięcia określonego wyniku, którym może być zarówno zmiana zewnętrznego stanu rzeczy, jak i zmiana w samym sobie czy też zmiana własnego położenia. Wynik, którego człowiek jest świadomy, nazywamy celem<sup>3</sup>.

Powstało wiele teorii naukowych motywacji. Ukazują ten problem z różnych perspektyw i w czym innym doszukują się źródeł motywacji. Można wyróżnić przynajmniej trzy grupy teorii – teorie treści (zajmują się tym co motywuje); teorie procesu (koncentrują się na tym, jak się motywuje), teorie wzmocnienia, w których nacisk kładzie się na sposoby uczenia się zachowań<sup>4</sup>. Modele moty-

---

<sup>1</sup> T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1971, WN PWN, s. 187.

<sup>2</sup> A. Janowski, *Poznanie uczniów*, cyt. wyd., s. 33.

<sup>3</sup> J. Reykowski, *Emocje i motywacja*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1975, WN PWN, s. 579.

<sup>4</sup> M. Dymek, *Motywacja warunkiem efektywnego działania. Czego pragniemy? Do czego dążymy? Czy może nam się udać?*, Radom 2000, Wyd. Politechnika Radomska, s. 8.

wacji (homeostatyczny, podmiotowy, poznawczy, humanistyczny) wyjaśniają przyczyny określonych zachowań ludzkich<sup>5</sup>.

Współczesne ujęcie motywacji – teoria odwrócenia kierunku (*reversal-theory*) Michaela Aptera<sup>6</sup>, koncentruje się na konkurujących ze sobą stanach motywacyjnych. Teoria ta odrzuca koncepcję motywacji pojmowanej jako redukcja napięcia, a w jej miejsce wprowadza hipotezę dotyczącą istnienia czterech par stanów metamotywacyjnych: stanów, które są źródłem wzorów motywacji: teliczny i parateliczny (oznacza cel); konformistyczny i negatywistyczny; nastawiony na mistrzostwo i nastawiony na współczucie; autyczny i alloiczny (terminy te utworzone na bazie greckich słów oznaczają siebie oraz innych). Każda para jest definiowana przez stany motywacyjne wzajemnie się wykluczające. W danym momencie tylko jeden z dwóch stanów z pary może być podstawą działania.

Motywacja odnosi się do wszystkich procesów związanych z rozpoczynaniem, kierowaniem i podtrzymywaniem działań fizycznych i psychicznych.

Konstruktywistyczne podejście do motywacji wskazuje na znaczenie motywacji wewnętrznej w uczeniu się, która jest trwalsza, bo to jednostka określa sobie cele. Celem działania jest wewnętrzne zadowolenie z wykonywanych zadań czy osiągniętych sprawności, pozytywny stosunek do wykonywanego przez siebie zadania. Taka motywacja sprzyja podnoszeniu jakości i oryginalności wykonania<sup>7</sup>.

Zagadnienie motywacji wewnętrznej pojawia się m.in. w pracach J. Brunera i L. S. Wygotskiego. Falko Rheinberg ujmuje motywację wewnętrzną jako wszelkie zachowania jednostki wynikające z indywidualnych jej potrzeb, takich jak zainteresowania, ciekawość czy chęć zdobywania wiedzy<sup>8</sup>.

J. Bruner uważa, że czynność uczenia się jest najbardziej charakterystyczną cechą człowieka, zaś prototypem motywacji jest ciekawość oraz dążenie do uzyskania kompetencji, która zaspokaja wewnętrzne potrzeby radzenia sobie z otoczeniem. Z tego powodu autor ten umniejsza rolę zewnętrznych nagród i kar na rzecz wzmacniania bodźców wewnętrznych. Wyróżnia dwa zasadnicze rodzaje uczenia się: uczenie się zewnątrzsterowne, którego wzorem jest dosto-

<sup>5</sup> K. B. Madsen, *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa 1980, WN PWN.

<sup>6</sup> M. J. Apter, *Reversal theory: Motivation, emotion, and personality*, London 1989, Routledge; tenże, *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory*, Washington 2001, American Psychological Association. Zob. R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, cyt. wyd., s. 355–356.

<sup>7</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, cyt. wyd.

<sup>8</sup> F. Rheinberg, *Psychologia motywacji*, tłum. J. Zychowicz, Kraków 2006, Wydawnictwo WAM.

sowywanie zachowań jednostki do oczekiwań otoczenia, a podstawowym wzmocnieniem mechanizmu uczenia się jest system zalecanych (stosowanych) nagród i kar; uczenie się wewnątrzsterowne, którego wzorcem jest odkrywanie, a siłą napędową – motyw kompetencji i mistrzostwa<sup>9</sup>. Formułuje on hipotezę, że im bardziej człowiek traktuje uczenie się jako odkrywanie czegoś (a nie redukuje uczenia do uczenia się o czymś) tym bardziej uwalnia się od systemu kar i nagród zewnętrznych i większego znaczenia nabiera poczucie satysfakcji związane z dokonywaniem odkryć. Akt dokonywania odkryć polega według J. Brunera na przekształcaniu danych, informacji i wiedzy (wcześniej zakodowanych w umyśle) lub też może być aktem zmiany w strukturze poznawczej umysłu człowieka, uruchomionym na skutek dopływu nowych danych, informacji i wiedzy.

Jak widzimy, u podstaw zachowań leży kombinacja wewnętrznych i zewnętrznych źródeł motywacji.

Uczenie się jest procesem aktywnym zarówno na etapie gromadzenia danych informacji i wiedzy, jak i na etapie kodowania, przekształcania i wytwarzania nowej wiedzy. J. Bruner dowodzi, że aktywny proces kształcenia nie tylko pozwala jednostce na dokonywanie odkryć, ale także wychodzenie poza dostarczone informacje, służy zmianie i doskonaleniu jej struktur poznawczych.

W przeprowadzonych badaniach poproszono o ustosunkowanie się do 15 twierdzeń dotyczących motywów uczenia się.

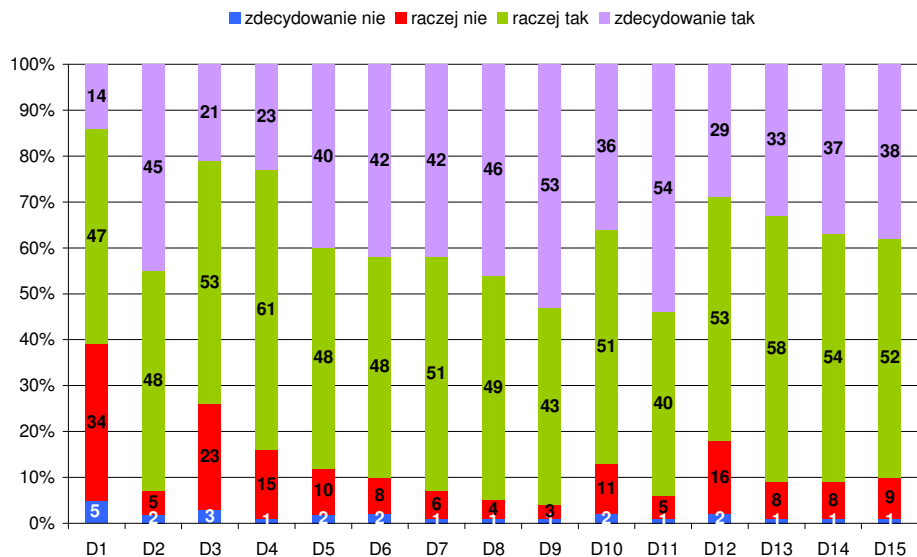
Dla największej grupy badanych (ponad połowy) głównymi motywami uczenia się (zdecydowanie tak) kolejno są: *uczenie się przez całe życie* D11 (54%), *rozwój i nabywanie nowych kompetencji* D9 (53%). Mamy tu do czynienia z przejawami uczenia się wewnątrzsterownego (ujęcie J. Brunera), którego siłą napędową jest motyw kompetencji i mistrzostwa.

Dla dość znaczącej grupy badanych wyznacznikiem działania jest odkrywanie (uczenie się wewnątrzsterowne). Deklarują oni jako motywy uczenia się *nabywanie nowych informacji dotyczących świata* D8 (46%); *ciekawość, poznawanie innej kultury/innych kultur* D2 (45%); *nabywanie nowych informacji dotyczących siebie* D6 (42%), *nabywanie nowych informacji dotyczących innych ludzi* D7 (42%); *uczenie się bycia sobą* D5 (40%); *samopoznanie* D14 (37%), *doświadczenie własnej tożsamości* D15 (po 38%); *dobro wspólne* D13 (33%); *dobro indywidualne* D12 (29%); *wyrażanie własnego stanowiska do treści, zjawisk, sytuacji, samego siebie* D4 (23%); *wartościowanie i porównywanie kultury własnej i obcej* D3 (21%); *chęć przekraczania granic własnej kultury* D1 (14%).

---

<sup>9</sup> J. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, cyt. wyd.



**Wykres 18.** Własne/osobiste motywy uczenia się od Innych

Legenda:

- D1. chęć przekraczania granic własnej kultury
- D2. ciekawość, poznawanie innej kultury/innych kultur
- D3. wartościowanie i porównywanie kultury własnej i obcej
- D4. wyrażanie własnego stanowiska do treści, zjawisk, sytuacji, samego siebie
- D5. uczenie się bycia sobą
- D6. nabywanie nowych informacji dotyczących siebie
- D7. nabywanie nowych informacji dotyczących innych ludzi
- D8. nabywanie nowych informacji dotyczących świata
- D9. rozwój, nabywanie nowych kompetencji
- D10. kierowanie swoim uczeniem się
- D11. uczenie się przez całe życie
- D12. dobro indywidualne
- D13. dobro wspólne
- D14. samopoznanie
- D15. doświadczanie własnej tożsamości

Źródło: Opracowanie własne.

Większość badanych realizuje strategię uczenia się przez całe życie. Można ją rozpatrywać zarówno w perspektywie społecznej, jako wymóg cywilizacyjny, ideę, proces, model edukacji, efekt lokalnych inicjatyw oświatowych, jak

i z perspektywy jednostki – szansa na umiejętne poruszanie się we współczesnym świecie, twórcze kreowanie przebiegu własnego życia.

Kierowanie się przez badanych wskazanymi wyżej motywami uczenia się z jednej strony sprzyja adaptacji, z drugiej akomodacji (podejście J. Piageta), a być może i w dalszej perspektywie transgresji, przekraczaniu granic własnej kultury.

Znaczący jest u przyszłych nauczycieli motyw stałego odnawiania i doskonalenia wiedzy i kwalifikacji. Jest to być może odzwierciedlenie lansowanej powszechnie idei kształcenia ustawicznego „pewien model koniecznej edukacji, dającej człowiekowi szansę skutecznej adaptacji i akomodacji kulturowej”<sup>10</sup>.

Kształcenie ustawiczne Ewa Solarczyk-Ambrozik określa jako „kształcenie obejmujące i scalające wszystkie formy nauczania i uczenia się, które winny być dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości z jednej strony, z drugiej zaś stanowiące o budowie społeczeństwa uczącego się, w którym istnieją obiektywne przesłanki dla szeroko rozumianego uczestnictwa społecznego”<sup>11</sup>.

Współczesna edukacja wykracza poza dotychczasową praktykę kształcenia ustawicznego. Jest nie tylko doksztalcaniem, doskonaleniem i rekwalifikacją, promocją zawodową dorosłych. Jest to realna szansa wydobycia w człowieku wciąż nowych pokładów człowieczeństwa. Im trudniejsze problemy i wyzwania stają przed kolejnymi generacjami, tym intensywniej i dłużej muszą uczyć się.

Studenci mają świadomość faktu, że celem ich działania jest budowanie wspólnoty, integracja, zapewnienie spójności. Podejmując swoją aktywność, kierują się *dobrem wspólnym* D13. Jako motyw *dobro wspólne* (biorąc pod uwagę sumę odpowiedzi zdecydowanie tak i raczej tak – 91%) znalazło się na piątym miejscu po *rozwoju i nabywaniu kompetencji* D9 (96%), *nabywaniu nowych informacji dotyczących świata* D8 (95%), *uczeniu się przez całe życie* D11 (94%), *ciekawości, poznawania innej kultury* D2 (93%).

Raczej ważne dla badanych okazały się: *wyrażanie własnego stanowiska do treści, zjawisk, sytuacji, samego siebie* D4 (61%), *dobro indywidualne* D12 (53%), *wartościowanie i porównywanie kultury własnej i obcej* D3 (53%), *kierowanie swoim uczeniem się* D10 (51%).

---

<sup>10</sup> Takie ujęcie koresponduje z koncepcją kształcenia ustawicznego opisywaną m.in. przez: J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2005, Wydawnictwo Naukowe Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

<sup>11</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, Wyd. UAM, s. 36; E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczykowski (red.), *Changing Citizenship*, Poznań 2003, Wyd. UAM.

Badani – jak pokazują przywołane wyniki badań – wskazują na konkurencyjne względem siebie motywy. W interpretacji uzyskanych wyników pomocna może być przywoływana już teoria odwrócenia kierunku M. Aptera<sup>12</sup>. Sytuacja i jej kontekst mogą decydować o tym, który ze stanów motywacyjnych decyduje o działaniu.

Rozważmy sytuację, student zdobywa wiedzę, kształci się, realizuje dobro indywidualne, jest w stanie autycznym, a zatem przejawia zainteresowanie przede wszystkim sobą, jest skoncentrowany na sobie, skupia się na własnych uczuciach. Jeśli jednak zaangażuje się w dobro wspólne, np. akcję pomocy osobie, która znajduje się w trudnej sytuacji (inny student) przejdzie w stan alloiczny, zainteresuje się przede wszystkim innymi osobami, będzie się identyfikował z tymi osobami, skupiał na ich uczuciach. Teoria odwrócenia kierunku głosi, że zawsze znajdujesz się w jednym lub drugim stanie z danej pary, nigdy w obu naraz.

Teoria ta sugeruje, że doświadczenie działania dla dobra innych jest przykładem przejścia ze stanu autycznego do alloicznego. W stanie autycznym silne podniecenie związane jest z działaniem własnym, aktywnością, osiągnięciami. Obserwacja działań innych ludzi prowadzi do niepokoju, czy sprostą się wymaganiom; w stanie alloicznym silne podniecenie jest doświadczane jako ekscytacja, dlatego zwrot ze stanu autycznego do alloicznego przy takim samym poziomie podniecenia umożliwia przejście od silnego niepokoju do intensywnej przyjemności. Podniecenie nie znikło, nabrało innego znaczenia. Ludzie czasami są świadomi tych zwrotów przewidzianych przez teorię.

Teoria odwrócenia kierunku M. Aptera tłumaczy częste zmiany kierunków działania ludzi.

Ostrożnie wypowiadają się badani na temat kwestii przekraczania granic własnej kultury D1. Zdania na ten temat są podzielone: zdecydowanie tak 14%; raczej tak 47%; raczej nie 34%; zdecydowanie nie 5%. Takie podejście jest odzwierciedleniem sposobu radzenia sobie z otoczeniem. Jest to być może przejaw uczenia się zewnątrzsterownego, którego wzorem jest dostosowywanie. Kanon kultury własnej, poczucie wyższości wobec Innych kultur, etnocentryzm nie sprzyjają i nie skłaniają do przekraczania granic własnej kultury.

Studenci doświadczają obiektywnego przymusu transkulturowego wzajemnego uczenia się przez całe życie, tzn. przekraczania ram własnej kultury na skutek bezustannych rozszerzających się kontaktów z innymi. Tego typu doświadczenia mogą stać się szansą ich podmiotowego istnienia w świecie, źród-

---

<sup>12</sup> M. J. Apter, *Reversal theory: Motivation, emotion, and personality*, cyt. wyd.; tenże, *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory*, Washington 2001, American Psychological Association. Zob. R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, cyt. wyd., s. 355–356.

łem pokojowego współistnienia grup, zbiorowości po to, by być razem i tworzyć wspólnotę ludzi dla dobra wspólnego. Jest to także realna szansa pracy nad sobą, nad doskonaleniem i ubogacaniem własnej tożsamości (system sądów, wiedzy dotyczących siebie), szansa zaspokajania i rozbudzania potrzeb poznawczych, moralnych, estetycznych, kulturalnych.

Dla pewnej grupy respondentów (39% suma odpowiedzi zdecydowanie nie, raczej nie) motywami uczenia się od Innych nie są: *chęć przekraczania granic własnej kultury* D1, *wartościowanie i porównywanie kultury własnej i obcej* D3 (26%); *dobro indywidualne* D12 (18%); *wyrażanie własnego stanowiska do treści, zjawisk, sytuacji, samego siebie* D4 (16%). Badani przyjmują postawy konformistyczne, unikające jasnego opowiedzenia się, argumentowania i negocjacji. Trudno kształtować otwartość na inność w sytuacji unikania konfrontacji. To wydaje się ważnym zadaniem kształcenia przyszłych nauczycieli, którzy nie rozwiną takich motywów i umiejętności u swoich uczniów, jeśli nie mają takich potrzeb i nie uznają tych kwestii za motywy własnego uczenia się od Innych.

U tej części osób dominuje uczenie się zewnątrzsterowne, dostosowywanie zachowań do oczekiwań otoczenia.

Brak statystycznie istotnego związku między potencjałem społeczno-gospodarczym oraz położeniem centrum/pogranicze a własnymi/osobistymi motywami uczenia się od Innych. Kanoniczne  $r=0,17944$ ;  $\text{Chi}^2(30)=59,023$ ;  $p=0,0122$  słaba, zależność prawie nic nieznacząca<sup>13</sup>.

Motywacje odgrywają niezwykle istotną rolę w powstaniu poszczególnych dążeń, aspiracji. Są niejako wyjaśnieniem tego, a nie innego dążenia, pewnym mechanizmem organizującym zachowania jednostki w taki sposób, aby doprowadziły one do osiągnięcia określonych ważnych dla niej stanów rzeczy<sup>14</sup>. Sukcesy i niepowodzenia oddziałują na poziom aspiracji za pośrednictwem samooceny. Leon Niebrzydowski twierdzi, że jest to „zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do swej osoby, a w szczególności do swego wyglądu, uzdolnień, osiągnięć możliwości. Świadomość samego siebie nie jest człowiekowi dana, kształtuje się ona stopniowo w toku indywidualnych doświadczeń w procesie społecznego rozwoju”<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Interpretacja wielkości współczynników korelacji  $r$  wg: J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd., s. 171. Poniżej 0,20 – korelacja słaba, zależność prawie nic nieznacząca; 0,20–0,40 – korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40–0,70 – korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70–0,90 – korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90–1,00 – korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna.

<sup>14</sup> T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, WN PWN, s. 51.

<sup>15</sup> L. Niebrzydowski, *Rodzaje samooceny uczniów kl. V–VIII*, „Psychologia Wychowawcza” 1974, nr 4, s. 432.

Pierwotne wobec aspiracji są motywy i pojedyncze życzenia jednostki. Motyw, stan jednostki skierowany na osiągnięcie pewnego obiektu lub znalezienie się w określonej sytuacji psychicznej, jest motorem napędowym, załącznikiem, źródłem tworzenia się aspiracji czy ich hierarchii.

Motywy wpływają na życzenia, jednorazowe, krótkotrwałe pragnienie osiągnięcia pewnego stanu lub obiektu. Również marzenia mogą być włączone w ramy aspiracji, lecz tylko wówczas, gdy są one choćby w minimalnym stopniu skonfrontowane z oczekiwaniami niezależnymi od jednostki, lecz mającymi wpływ na realizację jej planów. Przy okazji aspiracji mówi się często o wartościach, których dwa pojęcia interferują się z pojęciem aspiracji.

Podstawowym pytaniem pedagogiki, zadawanym w kontekście teorii motywacji, jest pytanie o dążenia ludzi, o zakres występowania (powszechność) ich podmiotowości.

Motywacja jest jednym z podstawowych czynników determinujących ludzkie zachowanie. „Tkwi ona u podłoża takich czynności i procesów psychicznych, jak: uczenie się, wykonywanie zadania, spostrzeganie, uwaga, zapamiętywanie, zapominanie, myślenie, twórczość i uczucia”<sup>16</sup>.

Motywy społeczne – dotyczą interakcji z innymi ludźmi: obcowania z ludźmi, wspólnej z nimi zabawy, współzawodniczenia z nimi, pogłębiania dobrego mniemania o sobie przez współżycie z kolegami<sup>17</sup>.

Panuje niemal całkowita zgodność poglądów co do ogromnej roli społecznych motywów w zachowaniu jednostki. Bez względu na to, czy są one wrodzone, nabyte czy też pochodzą z obu tych źródeł – mają dominujący wpływ na nasze postępowanie w życiu codziennym<sup>18</sup>.

W myśl wielu poglądów człowiek znajduje się ustawicznie w aktywnej interakcji z otoczeniem. Jest istotą pełną ciekawości, żądną zabawy i twórczą. Tworzy wielkie idee, poszukuje sensu zjawisk i stawia sobie nowe społeczne cele. Wytwory jego twórczej myśli kształtują z kolei jego pragnienia, potrzeby wyższe, jego układy motywacyjne, a w dalszym efekcie – kształtują bieg historii.

Pedagogikę interesuje przede wszystkim związek motywów społecznych (jako uświadomionych potrzeb) z zachowaniem, spostrzeganiem, uczeniem się, a ostatnio także kształtowaniem tożsamości jednostki. Analizując społeczno-kulturowe warunki edukacji, na tle których motywy te dochodzą do głosu, nie rozstrzygam kwestii, czy są one wrodzone czy nabyte, ale wskazuję na ich znaczenie dla rozwoju indywidualnego i zawodowego kandydatów na nauczycieli.

<sup>16</sup> Szerzej na ten temat: E. J. Murray, *Motywacja i uczucia*, Warszawa 1968, WN PWN, s. 41.

<sup>17</sup> Tamże, s. 154.

<sup>18</sup> Tamże, s. 177.

Zróznicowanie sposobów zaspokajania jakiejkolwiek potrzeby pochodzi – podobnie jak i zróznicowanie samych potrzeb – przede wszystkim z różnorodności dawnych i aktualnych warunków, uzdolnień, sytuacji, wzorów, opinii i norm otoczenia. Rzadziej odzywa się głos własnych koncepcji – aktów świadomego wyboru. Ujawnia się tym samym ogromne znaczenie społeczno-kulturowych warunków edukacji, które generują potrzeby i sposoby ich zaspokajania. Zaspokajanie potrzeb polega na podporządkowywaniu ich określonym wartościom kultury, na co zwracał uwagę już Bronisław Malinowski<sup>19</sup>, a Edward T. Hall<sup>20</sup> dostrzegał m.in. ukryte aspekty kultury, które pomagają zrozumieć sposób, w jaki kultura warunkuje nasze postrzeganie.

W tym miejscu warto się przyjrzeć bliżej kwestii konfliktu między potrzebami. Taką właściwość występowania potrzeb, obok przywoływanych wcześniej autorów, dostrzega A. Adler. Traktuje on potrzeby jako wynik walki przeciwności, wypadkową egoistycznego „dążenia do mocy” i „uczuć społecznych” wytworzonych w rozwoju filogenetycznym przez sam fakt współżycia ludzi w grupie społecznej<sup>21</sup>. W ten sposób wskazuje na konflikty istniejące pomiędzy potrzebami.

Zdarza się – jak zauważa Stefan Garczyński<sup>22</sup> – iż kolizja potrzeb jest pozorna, kiedy indziej konflikt jest rzeczywisty i każde dążenie do zaspokojenia jednej potrzeby wyklucza zaspokojenie innej. Zdarzają się też konflikty w zakresie zaspokojenia jednej potrzeby.

## 7.2. Gotowość do angażowania się

Problem gotowości jednostki do podejmowania działań, których celem jest dobro drugiego człowieka, od dawna wzbudzał zainteresowania psychologów. Koncentrowano się na pozytywnym znaczeniu spostrzeganego podobieństwa do innych (Karyłowski 1975, Smoleńska 1978)<sup>23</sup>, wielkości dystansu JA–INNI i gotowości do angażowania się w sprawy Innych (Jarymowicz 1983, 1984;

<sup>19</sup> B. Malinowski, *Szkice z teorii kultury*, tłum. H. Buczyńska, H. Stasiak, T. Świecka, Warszawa 1958, KiW.

<sup>20</sup> E. T. Hall, *Ukryty wymiar*, Warszawa 1976, PIW.

<sup>21</sup> A. Adler, *Znajomość człowieka*, Łódź 1948, S. Jamiołkowski i T. J. Evert SP; E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, cyt. wyd., s. 90–93.

<sup>22</sup> S. Garczyński, *Potrzeby psychiczne. Niedosyt, zaspokojenie*, Warszawa 1972, NK, s. 26.

<sup>23</sup> J. Karyłowski, *Z badań nad mechanizmami pozytywnych ustosunkowań interpersonalnych*, Wrocław 1975, Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Z. Smoleńska, *Dystans psychologiczny a ustosunkowanie się wobec innych ludzi*, w: J. Reykowski (red.), *Teoria osobowości a zachowania prospołeczne*, Warszawa 1978, WN PWN.

Szyster-Zbrojewicz 1988, Krzemionka 1988)<sup>24</sup>. Wyniki badań wskazywały na to, że jedynie osoba posiadająca silne stabilne poczucie tożsamości zdolna jest komunikować Innym ważne aspekty Ja. Wśród czynników sprzyjających lub ograniczających gotowość jednostki do angażowania się w sprawy innych ludzi, z punktu widzenia ich potrzeb, istotną grupę stanowią czynniki związane z postrzeganiem własnej osoby w porównaniu z innymi ludźmi. Duży dystans poznawczy reprezentacji JA–INNI sprawia, że osoby te nie są motywowane do koncentrowania się na losie czy sytuacji Innego.

Punktem wyjścia prowadzonych rozważań jest założenie, że gotowość do uczenia się jest powszechna istotom ludzkim. Pragnę zwrócić uwagę na społeczno-indywidualną formę tej gotowości, wyznaczającą miejsce i rangę jednostki w świecie, w którym żyje i który współtworzy, świecie który uzgadnia w procesie wzajemnej komunikacji.

Aktualnym problemem jest istota, natura i społeczna manifestacja indywiduum, a więc forma społecznej partycypacji jednostek i ich związków czy relacji z Innymi. Wszelkie działania jednostki, nie tylko intencjonalne, mogą być ujmowane jako przejawy jej społecznego uczestnictwa, które związane jest z procesem socjalizacji<sup>25</sup>.

Zagadnienie obecności jednostki w rzeczywistości społecznej, percepcji owej rzeczywistości i jej kreacji stanowi problem o kluczowym znaczeniu. Uczestnictwo społeczne pojmuję „jako udział podmiotu w kreowaniu zdarzeń i sytuacji społecznych w ich rzeczywistym wymiarze historycznym, a więc odnoszonych do kolejnych, wchodzących na arenę życia społecznego i schodzących

---

<sup>24</sup> M. Jarymowicz, *Różnicowanie „ja–inni” i funkcjonowanie w świecie społecznym*, w: J. Jarymowicz, Z. Smoleńska (red.), *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, Wrocław 1983, Zakład Narodowy im. Ossolińskich; M. Jarymowicz, *Spostrzeganie własnej indywidualności*, Wrocław 1984, Zakład Narodowy im. Ossolińskich; A. Szuster-Zbrojewicz, *Z badań nad związkami podobieństwa/odrębności JA–INNI z gotowością do egzocentrycznego angażowania się w sprawy pozaosobiste*, w: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA–INNI*, Wrocław 1988, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 199–231; D. Krzemionka, *Wielkość dystansu JA–INNI a gotowość do egzocentrycznego angażowania się w sprawy Innych*, w: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA–INNI*, Wrocław 1988, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 235–251.

<sup>25</sup> Por. m.in.: J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 52; J. Niżnik, *Symbole a adaptacja kulturowa*, Warszawa 1985, COMUK; M. Golka, *Kultura jako system*, Poznań 1992, OWN; A. Kłosowska, *Kultura*, w: A. Kłosowska (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcie i problemy wiedzy o kulturze*, Wrocław 1992, Wyd. Drukarnia Uniwersytetu Wrocławskiego; L. Szczegół, *Miedzy mistyfikacją a nieświadomością. O pojęciu świadomości fałszywej*, Poznań 1999, Wydawnictwo Poznańskie.

z niej pokoleń, i w wymiarze biograficznym, doświadczanym przez jednostki w toku przeżywania swojego życia i formowania się jego społecznego obrazu”<sup>26</sup>.

Poszukując mechanizmów warunkujących uczestnictwo społeczne osób w okresie wczesnej dorosłości, należy zwrócić uwagę na rolę i znaczenie ich dotychczasowych doświadczeń, także w zakresie kształcenia. Edukacja – jak twierdzi Irena Wojnar – to droga do urzeczywistniania „kultury w ludziach”<sup>27</sup>.

Gotowość to forma aktywności właściwa istotom ludzkim. Wiąże się ściśle z podmiotowością, istnieniem możliwości kształtowania pewnych właściwości, stwarzając szansę osiągnięcia kolejnego etapu rozwoju dorosłości. Człowiek, dążąc do rozwoju, buduje własną tożsamość w relacjach z osobami z najbliższego otoczenia. Proponuję spojrzeć na gotowość holistycznie, uwzględniając kontekst rozwojowy, społeczno-kulturowy, edukacyjny, przestrzenny.

Kategoria gotowości wiąże się z cyklicznym, zadaniowym modelem rozwoju R. Havighursta<sup>28</sup>. Wyodrębnia on zadania rozwojowe, specyficzne dla danego okresu życia zdarzenia, doświadczenia, z których wyłaniają się problemy wymagające rozwiązania. Zdaniem R. J. Havighursta „zadania, tj. umiejętności, sprawności i kompetencje nabywane są przez jednostkę w trakcie kontaktów z otoczeniem”<sup>29</sup>. Autor ten „podkreśla podstawowe aspekty ujmowania zadań rozwojowych: odniesienie ich do stadiów rozwoju człowieka, rozróżnienie pojawiania się zadania w świadomości jednostki i jego rozwiązania (realizacji); wzajemne powiązanie zadań wcześniejszych i późniejszych; ukazuje regulacyjną funkcję zadań rozwojowych w odniesieniu do relacji: jednostka–otoczenie”<sup>30</sup>.

Zadanie rozwojowe, a ściślej mówiąc jego realizacja, jest związane z celowością ludzkich zachowań. R. Havighurst uważa za kluczowe zrealizowanie

<sup>26</sup> Istnieje rozległa i wielowątkowa socjologiczna tradycja stosowania pojęcia uczestnictwa społecznego; ukazują ją i dopełniają B. Misztal (1977, 2000), J. Modrzewski (2004). Kwestia ta była też przedmiotem moich własnych rozważań: A. Szczurek-Boruta, *Młodzież jako uczestnik kształcenia ustawicznego – aktualne doświadczenia edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim*, w: T. Lewowicki, F. Szłosek (red.), *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, Warszawa–Radom 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, s. 150–176; też, *Uczestnictwo w rozwoju wyzwaniem dla edukacji*, w: С. Л. Богомаз (red.), *Современные тенденции конструирования персонифицированного нарратива на основе элементов социологии генетического феномена*. Витебск 2009, УО «ВГУ им. П. М. Машерова», s. 79–83.

<sup>27</sup> I. Wojnar, *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, w: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, Elipsa, s. 25.

<sup>28</sup> Koncepcja R. Havighursta obejmuje cały bieg życia ludzkiego. Swe idee zawarł autor w książce: *Developmental Tasks and Education* wydanej po raz pierwszy w 1948 r., a poszerzonej w 1972 r. Patrz też R. Havighurst, *Human Development and Education*, cyt. wyd.

<sup>29</sup> A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, cyt. wyd., s. 49.

<sup>30</sup> Tamże, s. 50.



zadań rozwojowych właściwych danemu stadium życia. Posłużył się on Eriksonowskimi pojęciami interakcji pomiędzy jednostką i społeczeństwem, stwierdzając, że w większości społeczeństw istnieją ramy czasowe przeznaczone na realizację przez jednostkę różnorodnych celów. Wyodrębnił on te cele i nazwał je zadaniami rozwojowymi.

Pomyślne wykonanie tych zadań jest podstawą osiągnięcia sukcesu w realizacji przyszłych celów, co może zapewnić człowiekowi szczęście. Niemożność satysfakcjonującego wykonania tych zadań może prowadzić do rozgoryczenia, trudności w wypełnieniu przyszłych zadań oraz do braku aprobaty społecznej.

Autor ten wyróżnia następujące zadania rozwojowe okresu wczesnej dorosłości (od 18 do 35 roku życia):

1. Dokonywanie wyboru towarzysza/towarzyszki życia.
2. Uczenie się życia z partnerem.
3. Zakładanie rodziny.
4. Wychowywanie dzieci.
5. Prowadzenie domu.
6. Rozpoczynanie kariery zawodowej.
7. Podejmowanie obowiązków obywatelskich.
8. Znajdywanie odpowiedniej grupy towarzyskiej<sup>31</sup>.

Nie będę zajmowała się wszystkimi zadaniami przewidzianymi do realizacji w tej fazie. Sprawa ta był przedmiotem wnikliwych analiz i badań Krzysztofa Rubachy<sup>32</sup>, dla którego koncepcja R. Havighursta stanowiła punkt wyjścia w badaniach nad kondycją rozwojową nauczycieli znajdujących się w fazie dorosłości.

Koncentruję się na zadaniu 6. – rozpoczynanie kariery zawodowej, właściwie na zadaniu fazy adolescencji, gdyż badane osoby realizują zadanie przewidziane do poprzedniej fazy rozwoju: przygotowywanie się do pracy i kariery zawodowej<sup>33</sup>, pozostając tym samym w stadium moratorium rozwojowego.

---

<sup>31</sup> Opracowanie własne na podstawie: R. J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, New York 1972, David McKay Company, INC. [Pierwsze wydanie w 1948 r.]. Por. A. Szczurek-Bo-ruta, „Zadania rozwojowe” jako kategoria pojęciowa i badawcza w pedagogice – wykorzystanie i perspektywy, w: R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, Zeszyty Naukowe Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Poznań 2008, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 35–48.

<sup>32</sup> K. Rubacha, *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Toruń 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

<sup>33</sup> Zadania rozwojowe adolescencji (od 12 do 18 roku życia): 1. Osiąganie nowych i bardziej dojrzałych stosunków z rówieśnikami obojga płci. 2. Opanowanie męskiej albo żeńskiej roli społecznej. 3. Zaakceptowanie swojego ciała i efektywne korzystanie z jego możliwości. 4. Osiąganie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych. 5. Przygotowywanie się do małżeństwa i życia rodzinnego. 6. Przygotowywanie się do pracy i kariery zawodowej. 7. Ustalenie skali wartości i systemu etycznego będących podstawą zachowania i kształtowania się

Kategoria zadania bywa kojarzona z osobistymi standardami, wartościami, celami, doświadczeniami, wiedzą, sprawnościami, umiejętnościami, świadomością, relacjami międzyludzkimi i relacjami jednostki ze środowiskiem, stąd celowe wydaje się jej przywołanie właśnie w kontekście podjętych rozważań.

Proces wychowania związany jest z doświadczeniami ucznia, zdobywanymi przez niego i rozpatrywanymi w społeczno-kulturowym kontekście jego życia<sup>34</sup>. Nie można zapominać także o tym, że takie doświadczenia gromadzą również nauczyciele. Ów kontekst stanowi ważne źródło przeżyć, doświadczeń i informacji o ludziach i wartościach. Wymagania i oczekiwania społeczne oparte na wzorcach kulturowych relatywizują treści i kolejność pojawiania się zadań. Fakt ten podkreślają: Elizabeth B. Hurlock<sup>35</sup>, wskazując na „zrelatywizowanie kulturowe” zadań rozwojowych; Geert Hofstede<sup>36</sup>, który widzi w socjalizacji, w ramach odrębnej kultury (na przykład narodowej), swoiste zaprogramowanie jednostki oraz grupy społecznej, oraz przedstawiciele psychologii międzykulturowej (Triandis, 1991; Price, Crapo, 2003)<sup>37</sup>.

W badaniach podjęto próbę ustalenia gotowości osób w okresie wczesnej dorosłości do angażowania się w różne sprawy: rozwój osobisty, uczenie się od Innych, budowanie wspólnoty. Ową gotowość można rozpatrywać w kontekście uczestnictwa społecznego, partycypacji, a w myśl założeń konstruktywizmu w aspekcie najbliższego rozwoju. Sfera najbliższego rozwoju (Wygotski) to obszar gotowości do zdobycia kompetencji leżących w zasięgu możliwości jednostki<sup>38</sup>.

Celem poznawczym podjętych poczynąń badawczych jest poznanie gotowości do uczenia się przyszlých nauczycieli.

Gotowość własna nauczyciela pozwoli wnioskować o jego predyspozycjach do rozwijania takiej gotowości u małych dzieci. W tym przypadku mówimy o gotowości szkolnej, dojrzałości szkolnej<sup>39</sup>.

---

ideologii. 8. Dążenie do osiągania społecznie odpowiedzialnego zachowania. Por. A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach różnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, cyt. wyd.

<sup>34</sup> A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, cyt. wyd., s. 65.

<sup>35</sup> E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, cyt. wyd., s. 89.

<sup>36</sup> G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durska, Warszawa 2000, Polskie Wyd. Ekonomiczne.

<sup>37</sup> H. C. Triandis, *Psychologia międzykulturowa: rozwój i dokonania*, tłum. A. Bańka, „Przegląd Psychologiczny” 1991, T. XXXIV, nr 1; W. F. Price, R. H. Crapo, *Psychologia w badaniach międzykulturowych*, cyt. wyd.

<sup>38</sup> L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, cyt. wyd., s. 542.

<sup>39</sup> Istnieje spora literatura na ten temat: B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*, Warszawa 1972, WN PWN; B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły*

Nauczyciele znajdują się w samym centrum procesu edukacyjnego. Poddają analizie społeczny kontekst oświaty. Nauczycielska refleksja służy nie tylko ulepszaniu pracy, ale również aktywności społecznej wykraczającej poza obszar podstawowych obowiązków. Szczególnym obszarem refleksji jest krytyczny ogląd swoich działań.

Złożona „wielowarstwowa” struktura, jaką jest obraz własnej osoby, oddziałuje na postępowanie jednostki. W szczególności jest ważnym czynnikiem określającym natężenie motywacji. W pracy nauczyciela istotna jest gotowość do własnego rozwoju i działania na rzecz Innych. Rozwój nauczycieli ma znaczenie dla ich życia osobistego i zawodowego, a także polityki edukacyjnej i otoczenia szkolnego, w którym pracują.

Przyjęłam za L. Witkowskim<sup>40</sup>, że podstawą działań jest rozumienie – rozeznanie w tym, co własne, słuszne, inne. W deklaracjach badanych można dostrzec pewną niesłychaną wręcz prawidłowość, zgodność z przywołanym porządkiem. Zdecydowanie największą gotowość wykazują badani (ponad 95%) do angażowania się *we własny rozwój* F1 (72% zdecydowanie tak, 26% raczej tak), a zatem rozeznanie się w tym, co własne, kolejno *w rozeznanie tego, co słuszne* F2 (41% zdecydowanie tak, 54% raczej tak) oraz *w proces komunikowania się z Innymi* F3 (44% zdecydowanie tak, 51% raczej tak)<sup>41</sup>.

Wysoki wskaźnik gotowości do rozwoju osobistego badanych przyszłych nauczycieli jest nowym i obiecującym zjawiskiem. Kreśląc społeczno-psychologiczny portret wybranych zawodów, J. Czapiński<sup>42</sup> nie zaliczył nauczycieli do grupy poszukujących możliwości rozwoju osobistego w pracy, ale do grupy,

---

– dylematy „progu szkolnego”, w: D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), *Dylematy wczesnej edukacji*, Olsztyn 1998, Wyższa Szkoła Pedagogiczna; D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn 2004, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski; A. Brzezińska, *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, „Biuletyn Informacyjny Warszawskiego Oddziału Nr 1 PTD” 2003, nr 3, s. 38–48.

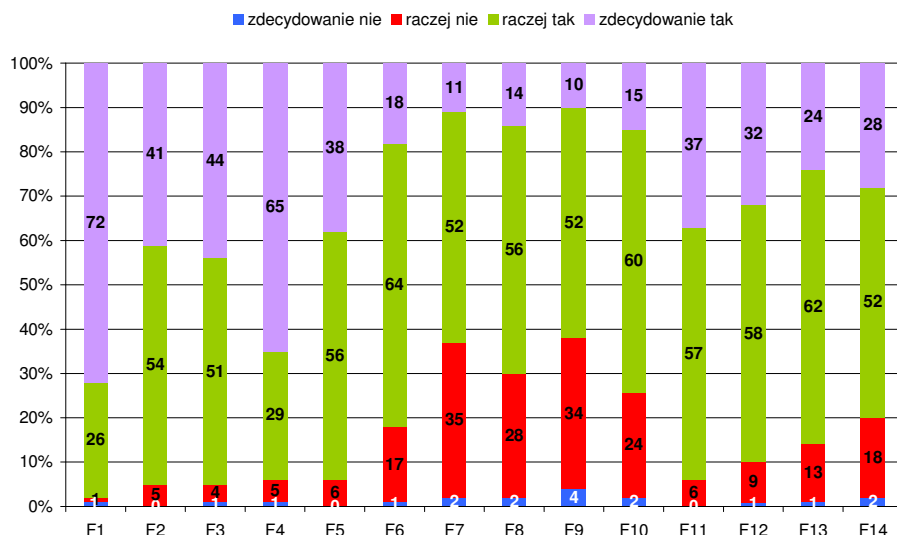
<sup>40</sup> L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych pedagogów*, cyt. wyd.

<sup>41</sup> Na temat uczestnictwa wypowiadałam się w kilku tekstach. Dotyczyły one co prawda młodości, zatem osób znajdujących się w fazie poprzedzającej dorosłość, niemniej zaniedbania i braki, które wówczas ukazały wyniki badań, mają swoje konsekwencje u badanych znajdujących się we wczesnej fazie dorosłości. Por.: A. Szczurek-Boruta, *Młodość jako uczestnik kształcenia ustawicznego – aktualne doświadczenia edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim*, w: T. Lewowicki, F. Szłosek (red.), *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, cyt. wyd., s. 150–176; też, *Uczestnictwo w rozwoju wyzwaniem dla edukacji*, w: С. Л. Богомаз (red.), *Современные тенденции конструирования персогоенетического нарратива на основе элементов социогенетического феномена*, cyt. wyd., s. 79–83.

<sup>42</sup> Charakterystyka przedstawicieli 39 zawodów i grup zawodowych. J. Czapiński, *Społeczno-psychologiczny portret wybranych zawodów*, w: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Raport 39, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego, s. 266.

która przepracowuje najmniej godzin w tygodniu i jako najbardziej pożądaną atrybut pracy uznaje zgodność pracy z umiejętnościami. Kompetencja w pracy jest dostrzegana przez badanych studentów.

**Wykres 19.** Gotowość do angażowania się



Legenda:

- F1. we własny rozwój
- F2. w rozeznanie tego, co słuszne
- F3. w proces komunikowania się z Innymi
- F4. w proces budowy wspólnoty rodzinnej
- F5. w proces budowy wspólnoty towarzyskiej
- F6. w proces budowania własnej grupy zawodowej
- F7. w proces budowania wspólnoty regionalnej
- F8. w proces budowania wspólnoty narodowej
- F9. w proces budowania wspólnoty europejskiej
- F10. w proces budowania wspólnoty obywatelskiej
- F11. w uczenie się od Innych (kieruję swoim uczeniem, potrafię rozpoznać swoje rezultaty)
- F12. w uczenie Innych – odkrywania i udostępniania im własnej kultury
- F13. w uczenie Innych odpowiedzialności jako skutku bycia autonomicznym
- F14. w życie społeczności lokalnej (udział w imprezach, akcjach społecznych, animator życia społeczno-kulturowego w regionie)

Źródło: Opracowanie własne.

Istotna dla respondentów jest chęć uczestnictwa w budowaniu wspólnot<sup>43</sup>: rodzinnej, grupy towarzyskiej, zawodowej: w *proces budowy wspólnoty rodzinnej* F4 (65% zdecydowanie tak, 29% raczej tak); w *proces budowy wspólnoty towarzyskiej* F5 (38% zdecydowanie tak, 56% raczej tak); w *proces budowania własnej grupy zawodowej* F6 (18% zdecydowanie tak, 64% raczej tak). Są to zadania rozwojowe typowe dla tej fazy, związane z podejmowaniem obowiązków rodzinnych, nawiązywania kontaktów towarzyskich na studiach i w miejscu pracy; wiele osób łączy studia z pracą zawodową.

Głównym celem niniejszych badań było ustalenie tego, czy badani wykazują gotowość uczenia się od Innych i czy deklarują gotowość do tego typu aktywności. Wyniki przeprowadzonych badań kształtują się następująco. Wyrażoną/znaczącą gotowość do angażowania się w *uczenie się od Innych (kierując swoim uczeniem, potrafię rozpoznać jego rezultaty)* F11 deklaruje zdecydowanie tak – 37% badanych, 57% raczej tak. 32% respondentów zdecydowanie tak i 58% raczej tak, deklaruje chęć *uczenia Innych – odkrywania i udostępniania im własnej kultury* F12. *Uczenie Innych odpowiedzialności jako skutku bycia autonomicznym* F13 deklaruje 24% badanych – zdecydowanie tak, 62% raczej tak. Przyszli nauczyciele ostrożnie podchodzą do kwestii gotowości do transkulturowego uczenia się, kształtowania odpowiedzialności, a to bardzo istotne dopełnienie podmiotowości – odpowiedzialność za własne wybory.

Należy pamiętać, że gotowość do określonych zachowań rozwija się od poziomu deklaratywnego do instrumentalno-behawioralnego, co sprawia, że przede wszystkim stan emocjonalny daje początek procesom motywacyjno-dążeńiowym, które uruchamiają wszelkie działania skierowane na Innych. Trzeba przy tym uwzględnić wieloaspektowość (endogeniczność i egzogeniczność) mechanizmów zachowań, które tłumaczyć można wyborem jednej z reguł: przesłanki i preferencje indywidualne (osobowość, doświadczenia wychowawcze, płeć, nastrój, presja sytuacyjna), zasada maksymalizacji zysków i minimalizacji kosztów/strat<sup>44</sup>

<sup>43</sup> Budowanie wspólnoty w kontekście indywidualizmu było przedmiotem moich badań i rozważań podjętych w kilku tekstach, Por.: A. Szczurek-Boruta, *Indywidualizm i wspólnotowość – kilka uwag, problemów i pytań*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 237–247; też, *Community in the culture of individualism – social dilemma of our Times*, „The New Educational Review” 2009, Vol. 17, No. 1, s. 71–79; też, *Wspólnotowość i indywidualna tożsamość człowieka – w poszukiwaniu przychylnej przestrzeni do życia*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Wspólnoty a migracje. Konteksty edukacji międzykulturowej*, cyt. wyd., s. 214–225.

<sup>44</sup> H. Hamer, *Psychologia społeczna: teoria i praktyka*, cyt. wyd., s. 163.

bądź działania zgodne z zasadą empatii i altruizmu<sup>45</sup>. W interakcjach społecznych siła i sprawczość zachowań społecznych względem Innego uaktualnia się w zależności od kontekstu społecznego; w niektórych sytuacjach regulatorem zachowań prospołecznych staje się norma odpowiedzialności społecznej<sup>46</sup>. Ta u przyszłych nauczycieli jest szczególnie ważna, bo zobowiązuje do pomagania tym, którzy są od nich zależni.

Można przypuszczać, że kandydaci na nauczycieli będą się doskonalić tak długo, jak długo siły motywacyjne mogą być wewnętrznie podtrzymywane, jak długo nie dotknie nauczyciela zjawisko wypalenia zawodowego. Zdaniem H. Kwiatkowskiej „ta pozytywna zależność może być rezultatem głębszego rozumienia czynności edukacyjnych i sensu obcowania z drugim człowiekiem, czego podstawą są niewątpliwie szersze kwalifikacje zawodowe”<sup>47</sup>.

Intencja świadomego uczestniczenia w procesie edukacyjnym drugiego człowieka F12, F13 wiąże się z koniecznością znalezienia się i określenia swojej roli w polu nacisków działających na jednostkę. Pomocne w wyjaśnieniu tego typu problemów są oryginalne prace psychologów radzieckich – Lwa S. Wygotskiego i Aleksieja N. Leontiewa<sup>48</sup>. Wskazują na znaczenie: ustalania relacji między motywem i celem w wytwarzaniu sensu zarówno indywidualnego działania, jak i współdziałania; świadomość bycia aktorem w doświadczeniu drugiego człowieka; świadomość bycia w centrum wrażliwości, w centrum podatności na wpływy i konsekwencje, jakie owa świadomość rodzi; decyzji o jakości uczestnictwa w doświadczeniu kogoś Innego; określenia swojego miejsca względem innych działających nacisków i przewidzenia znaczenia nowej treści doświadczenia (wywołanej zmianą kierunku i siły samego nacisku społecznego i formalnej organizacji nacisków) w cyklu zmian rozwojowych człowieka. Ten problem znajduje niezmiernie wiele rozwiązań. Istotne znaczenie ma tu koncepcja L. S. Wygotskiego – sfery najbliższego rozwoju.

---

<sup>45</sup> Szerzej na ten temat: M. Jarymowicz, *Modyfikowanie wyobrażeń dotyczących „Ja” dla zwiększenia gotowości do zachowań prospołecznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

<sup>46</sup> Zob. J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne i osobowość*, Warszawa 1986, WN PWN.

<sup>47</sup> H. Kwiatkowska, *Kształcenie nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997, Instytut Badań Edukacyjnych, s. 55.

<sup>48</sup> Por.: L. S. Wygotski, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, w: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, Poznań 1995, Wyd. Zysk i S-ka; A. N. Leontiew, *Działalność a osobowość*, w: J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław 1985, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Na tle powyżej przedstawionych wyników badań dających pozytywny obraz badanych, zastanawiają niechęć i niewielkie angażowanie się w proces budowy wspólnoty regionalnej, narodowej, europejskiej. 38% badanych (4% zdecydowanie nie, 34% raczej nie) nie chce angażować się w *proces budowy wspólnoty europejskiej* F9; 37% (2% zdecydowanie nie, 35% raczej nie) w *proces budowy wspólnoty regionalnej* F7; 30% (2% zdecydowanie nie, 28% raczej nie) w *proces budowy wspólnoty narodowej* F8; 26% (2% zdecydowanie nie, 24% raczej nie) w *proces budowy wspólnoty obywatelskiej* F10.

Własne badania młodzieży z lat 2003/2004 ujawniły realizację zadań rozwojowych, takich jak aktywność obywatelska i zaangażowanie w życie społeczności lokalnej<sup>49</sup>. Kandydaci na nauczycieli, osoby w okresie wczesnej dorosłości (28% zdecydowanie tak, 52% raczej tak) wykazują gotowość do *angażowania się w życie społeczności lokalnej (udział w imprezach, akcjach społecznych, animacji życia społeczno-kulturalnego regionu)* F14. Poziom tej gotowości nie jest zadawalający.

„Bierność społeczna, niewłączanie się do przedsięwzięć oddolnych i do działań na rzecz Innych lub organizacji społecznych są w Polsce rzeczą powszechną, a wśród ludzi z wykształceniem podstawowym doświadczenie działania społecznego spotyka się bardzo rzadko, kilkakrotnie rzadziej niż wśród ludzi z wykształceniem wyższym. Osoby z wykształceniem wyższym wyraźnie wystają ponad poziom ogółu<sup>50</sup>.

Specyfika wieku przesądza o ich zaangażowaniu społecznym związanym z nauką, pracą lub łączeniem obydwu aktywności. Świadomość skutków zmian związanych z procesami zachodzącymi w świecie jest proporcjonalna do intensywności uczestnictwa w życiu społecznym oraz do zdolności oceny zdarzeń (Heidegger 2000, Rada Europy 2003<sup>51</sup>) i osobistej refleksji (filozofia życia, czyli koncepcja przystosowania się do nowych warunków Buber 1993)<sup>52</sup>.

Analiza statystyczna wykazała, że nie istnieje związek między potencjałem społeczno-gospodarczym oraz położeniem centrum/pogranicze a gotowością

<sup>49</sup> Kwestię tę podnosiłam m.in. w opracowaniu: A. Szczurek-Boruta, *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, cyt. wyd., s. 216–224.

<sup>50</sup> A. Sulek, *Doświadczenie, działania dla społeczności i kompetencje obywatelskie*, w: J. Czapieński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Raport 39, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego, s. 279.

<sup>51</sup> M. Heidegger, *Co się zwie myśleniem?*, Warszawa 2000, WN PWN; *Rada Europy i Komisja Europejska. W budowie... Obywatelstwo – Młodzież – Europa*, Strasbourg 2003, Wydawnictwo Rady Europy.

<sup>52</sup> M. Buber, *Problem człowieka*, Warszawa 1993, WN PWN.

do angażowania się w proces rozwoju własnego, uczenia Innych, budowania wspólnot. Kanoniczne  $r=0,12024$ ;  $\text{Chi}^2(28)=31,655$ ;  $p=0,28890$ <sup>53</sup>.

Potwierdzenia wyników badań własnych dostarczają dane J. Czapińskiego, który odnotował podobieństwo wrażliwości na dobro wspólne w badanych strefach (średnie wskaźnika wynoszą w poszczególnych strefach – strefa o słabym rozwoju  $\bar{x}=2,50$ , średnio intensywnym  $\bar{x}=2,47$ , intensywnym rozwoju  $\bar{x}=2,49$ )<sup>54</sup>. J. Czapiński zauważa, że: „Rośnie wrażliwość na dobro wspólne. Niewątpliwie jest to efekt wysokiego wykształcenia Polaków. Dzięki edukacji coraz więcej rodaków zdaje sobie sprawę z tego, że [...] nieuczciwość innych odbija się na nas. Wszak ten wzrost wrażliwości nie jest wystarczającym, abyśmy mogli powiedzieć, że budujemy już społeczeństwo obywatelskie”<sup>55</sup>.

Bycie nauczycielem – zdaniem Christophera Daya<sup>56</sup> – to sposób myślenia o pracy i swoim rozwoju zawodowym. Autor postuluje ciągły rozwój zawodowy, obejmujący różne rodzaje uczenia się. Inspiracją badań własnych na temat gotowości nauczycieli do funkcjonowania w standardach podmiotowych stały się wskazane przez T. Hejnicką-Bezwińską obszary działań zawodowych nauczyciela XXI wieku<sup>57</sup>. Próbę empirycznego określenia gotowości czynnych nauczycieli podjęłam w jednym ze wcześniejszych opracowań. Wyniki tych badań<sup>58</sup> ujawniły największą gotowość nauczycieli do angażowania się we włas-

<sup>53</sup> Interpretacja wielkości współczynników korelacji  $r$  wg: J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*, cyt. wyd., s. 171. Poniżej 0,20 – korelacja słaba, zależność prawie nic nieznacząca; 0,20–0,40 – korelacja niska, zależność wyraźna, lecz mała; 0,40–0,70 – korelacja umiarkowana, zależność istotna; 0,70–0,90 – korelacja wysoka, zależność znacząca; 0,90–1,00 – korelacja bardzo wysoka, zależność bardzo pewna.

<sup>54</sup> J. Czapiński, *Postawy wobec dobra wspólnego*, w: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Raport 39, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego, s. 271–273.

<sup>55</sup> Tamże, s. 27.

<sup>56</sup> Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się poprzez całe życie*, przekład J. Michalak, wstęp T. Lewowicki, cyt. wyd.

<sup>57</sup> Inspiracją określenia obszarów działań zawodowych nauczyciela XXI wieku były dla T. Hejnickiej-Bezwińskiej setki (a może nawet tysiące) prac, w których autorzy starali się skonstruować „projekt” (model, ideał, wzór, wzorzec) nauczyciela. Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Gotowość nauczycieli do funkcjonowania w standardach podmiotowych*, w: T. Lewowicki (red.), *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*, Warszawa 2007, KNP PAN, WSP ZNP, s. 277–292.

<sup>58</sup> Badania przeprowadzono w 2008 roku w grupie 500 czynnych zawodowo nauczycieli. W badanej grupie zdecydowana większość (76,7%) ma wykształcenie magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym, 89% uzyskało dodatkowe kwalifikacje na różnego typu kursach kwalifikacyjnych i studiach podyplomowych. Por. A. Szczurek-Boruta, *Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, cyt. wyd.



ny rozwój ( $\bar{x}=4,47$ ). Zaangażowanie w realizację zadań dydaktycznych związanych z realizacją określonych przedmiotów nauczania ( $\bar{x}=4,33$ ) zajęło drugie miejsce, a budowanie instytucjonalnej wspólnoty zwanej szkołą, której zadania nie mogą być realizowane bez minimum autorytetu, zaufania i gotowości do przezwyciężenia naturalnego oporu, w sytuacjach sprzyjających rozwojowi jednostek respondenci wymienili na trzecim miejscu ( $\bar{x}=4,09$ ), na czwartym ( $\bar{x}=4,08$ ) zaangażowanie w życie społeczności lokalnej (udział w imprezach, akcjach społecznych) oraz w proces komunikowania się z uczniami ( $\bar{x}=4,08$ ), na ostatnim miejscu znalazła się gotowość do zachowania niezbędnej równowagi pomiędzy ciągłością a zmianą kulturową ( $\bar{x}=3,95$ ).

Jak zauważa T. Hejnicka-Bezwińska, angażowanie się we własny rozwój to zadanie sformułowane po roku 1989 przez władze oświatowe państwa (wtedy MEN). Ujawniła się wówczas wielka gotowość nauczycieli, którzy zainwestowali w swoje wykształcenie, w uzyskanie dyplomu magistra (lub licencjata) i uzyskanie przygotowania pedagogicznego<sup>59</sup>. Wysiłek, czas i zainwestowane pieniądze w podwyższanie i rozszerzanie kwalifikacji nauczycieli są ogromne.

## Konkluzje

Stwierdzić można, że zarówno pozorne, jak i rzeczywiste, chwilowe czy trwałe kolizje potrzeb są zjawiskiem normalnym – żyć znaczy wybierać. Wstępem do prawie każdego zaspokojenia jest akt jakiejś rezygnacji: każde działanie, nawet każde powstrzymanie się od działania jest wypadkową potrzeb napierających w różnych kierunkach.

Inspirujące dla pedagogiki wydaje się spojrzenie S. Garczyńskiego<sup>60</sup> na kwestie zaspokajania potrzeb. Zdaniem tego autora potrzeba całkowicie nasycona nie pobudza do żadnej akcji. Gdy jest tylko względnie nasycona, stwarza tendencję dynamiczną, każe pragnąć i działać. Natomiast potrzeba silna i długo niezaspokojona dynamizuje bezwzględnie: podsuwa wyobrażenia, nakazuje szukanie obiektu. Warto odczytać tu pewne przesłanie dla pedagogiki, a mianowicie w działaniach pedagogicznych nie należy dążyć do całkowitego zaspokojenia potrzeb jednostki, względne nasycenie jest cenniejsze, mobilizuje do działania. Takie podejście do kwestii zaspokajania potrzeb jednostki wydaje się w małym stopniu być uświadamiane i uwzględniane w działaniach pedagogicznych.

<sup>59</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, cyt. wyd., s. 281.

<sup>60</sup> S. Garczyński, *Potrzeby psychiczne. Niedosyt, zaspokojenie*, cyt. wyd., s. 28.

Potrzeby, motywów mają zasadnicze znaczenie dla rozwoju indywidualnego i kształtowania tożsamości jednostki. Dla pedagogiki istotne wydaje się poznanie potrzeb uczniów i nauczycieli, określenie ich dynamiki, mechanizmów zaspokajania. Dostrzegając przeciwstawności potrzeb ludzkich, można efektywniej opracowywać strategie działań pedagogicznych skierowanych na kształtowanie stylu ich zaspokajania.

Wyniki przeprowadzonych badań w zakresie motywacji do uczenia się od Innych wskazują na występowanie zarówno motywacji wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Takie podejście, poglądy być może wynikają z konkurencyjności tych motywów (teoria odwrócona). Różnica między motywacją wewnętrzną a motywacją zewnętrzną jest związana z doznaniem emocjonalnymi i poznawczymi. Motywacja wewnętrzna odnosi się do przyjemności, wewnętrznego zadowolenia, jakie dostarcza wykonanie zadania (rozwój własny), motywacja zewnętrzna wiąże się z reakcją poznawczą, złożoną z nadawania znaczenia pewnym faktom, wiadomościom, odnoszenia ich do wiedzy już posiadanej (przekraczanie granic własnej kultury) – dobrze utrwalona wiedza o własnej kulturze, brak, stosunkowo niewielka wiedza o innej kulturze, większe obawy i niechęć do nowego wysiłku. Nie bez znaczenia na rodzaj i siłę motywacji do uczenia się ma stosunek jednostki do uczenia się (powierzchnowy, głęboki, wyczynowy)<sup>61</sup>. Badani mają głęboki stosunek do uczenia się. Charakteryzuje się on całościowym przetwarzaniem informacji, koncentracją na znaczących treściach, intencjach, poszukiwaniu związków, odczuwaniu satysfakcji z uczenia się. Motywacja ta ma charakter typowo wewnętrzny i wiąże się z potrzebą rozwijania własnych możliwości.

Motywacja jest głównym czynnikiem warunkującym i uruchamiającym konkretne zachowania. Stan motywacyjny określa pobudzoną gotowość do ukierunkowanej działalności<sup>62</sup>. Zmiany w zachowaniu wymagają doświadczenia. Czasem następuje po osiągnięciu gotowości wynikającej z dojrzwania<sup>63</sup>. O goto-

---

<sup>61</sup> B. Dyrda wymienia trzy różne podejścia do uczenia się, które prezentują uczniowie, ale które też można odnieść do studentów: powierzchowne (pobieżne i płytkie przetwarzanie informacji – motywacja zewnętrzna), głębokie (motywacja ma charakter wewnętrzny, wiąże się z potrzebą rozwijania własnych zdolności, zainteresowań i możliwości), wyczynowe (motywacja ma charakter zewnętrzny i polega głównie na wzmacnianiu własnej reputacji i osiąganiu wysokich wyników). Por. B. Dyrda, *Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela*, „Chowanna”, t. 1 (26), *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*, Katowice 2006, Wyd. UŚ.

<sup>62</sup> Proces motywacyjny jest odpowiedzialny za organizację czynności podejmowanych pod wpływem określonego motywu: H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji*, Warszawa 2002, Wydawnictwo UKSW.

<sup>63</sup> R. J. Gerrig, P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, cyt. wyd., s. 168.

wości badanych świadczą ich deklarowane zachowania, dlatego za interesujące uznałam wykrycie tych aspektów zachowania, które bądź wskazują na poziom gotowości do pewnych zachowań, bądź mogą się zmieniać w wyniku doświadczenia oraz sposobu zachodzenia takich zmian.

Kandydaci na nauczycieli, podobnie jak większość ludzi innych profesji, dostrzegają fakt, zmiany i potrzeby nieustannego uczenia się.

Przygotowanie zawodowe w aspekcie teoretycznym rozpatrywane bywa jako proces obejmujący różne formy: kształcenie<sup>64</sup>, doksztalcenie<sup>65</sup>, doskonalenie<sup>66</sup>, które określają jakieś fazy (etapy) rozwojowe nauczyciela jako człowieka i fachowca-profesjonalisty.

Fazy tego rozwoju opisują i interpretują w kontekście uczenia się i nauczania: Frances Fuller, Sharon Feiman-Nemser, Robert Kwaśnica.

W teorii, którą opracowała Frances Fuller (1969)<sup>67</sup>, zawarta jest charakterystyka trzech faz nastawienia zawodowego, przez jakie przechodzi nauczyciel, ucząc się nauczać: 1) nastawienie na przetrwanie; 2) nastawienie na sytuację dydaktyczną; 3) nastawienie na ucznia. Model F. Fuller pozwala wnikać w proces uczenia się, jak nauczać, pomaga przygotować początkujących nauczycieli do przejścia do następnej, wyższej fazy.

Sharon Feiman-Nemser<sup>68</sup> wyróżniła trzy etapy rozwoju zawodowego nauczyciela (początkowy przetrwania; konsolidacji; biegłości). Etapy te są podobne do faz opisanych przez F. Fuller, pozwalają wszakże spojrzeć na proces rozwojowy nauczyciela pod innym kątem.

Robert Kwaśnica za Lawrence'em Kohlbergiem wyróżnia trzy stadia rozwoju zawodowego nauczyciela: przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne. Píše: „Rozwój zawodowy nauczyciela polega na równoległej i powiązanej ze sobą ewolucji kompetencji praktyczno-moralnych i technicz-

---

<sup>64</sup> Tradycyjnie mianem kształcenia określa się wstępny etap przygotowania zawodowego kandydatów na nauczycieli, który zmierza do wyposażenia ich w wiedzę i kwalifikacje niezbędne do pracy w zawodzie nauczycielskim.

<sup>65</sup> Doksztalcenie zaś obejmuje nauczycieli czynnych, którzy w toku pracy zawodowej uzupełniają (dopełniają) kwalifikacje niezbędne do aktualnie wykonywanej pracy. Drugi sposób rozumienia doksztalcenia jako instytucjonalnego sposobu zdobywania wyższych kwalifikacji formalnych – jak się sądzi – miesza je z doskonaleniem zawodowym Por.: J. Rutkowiak, *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, Warszawa 1982, WSiP, s. 59; R. Kwaśnica, *Rozumienie doksztalcenia*, w: R. Kwaśnica (red.), *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław 1993, Wyd. UW, s. 81–82.

<sup>66</sup> Termin doskonalenie zawodowe nie jest używany jednoznacznie. Różne jego interpretacje, na przykład organizacyjno-instytucjonalną, dydaktyczną, psychospołeczną, można wzbogacić o taką, która wiąże się z przekraczaniem nabytych już kompetencji zawodowych, a także z fazami, „stadiami” rozwoju zawodowego.

<sup>67</sup> Podaję za: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, cyt. wyd., s. 49–50.

<sup>68</sup> Tamże, s. 50–51.

nych. Przebiega on od stadium wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną adaptację do tej roli, ku fazie twórczego jej przekraczania i zastępowania przepisu roli tożsamością osobową (tj. taką wiedzą o sobie i własnych powinnościach, która daje świadomość siebie jako osoby)<sup>69</sup>.

W takiej optyce podstawowego znaczenia nabierają: krytyczne rozumienie świata, uniwersalne wartości, powinności zawodowe wobec siebie i ucznia oraz samorozumienie, tj. świadomość siebie i potrzeby budowania własnej autonomicznej tożsamości.

Odwołując się do tej optyki, można powiedzieć, że twórczy rozwój nauczyciela osiąga niejako swoje apogeum w stadium postkonwencjonalnym, pod warunkiem osobistego wysiłku konkretnego nauczyciela.

Omówione wyżej modele rozwojowe niosą wiele następstw dla procesu uczenia się, jak nauczać. Po pierwsze, sugerują, że nauka nauczania jest procesem rozwojowym. Uczący się przechodzi od stadiów prostych i konkretnych do bardziej złożonych i abstrakcyjnych. Modele rozwojowe zatem dostarczają perspektywy, z której można oglądać własny rozwój.

Po drugie, można nimi posługiwać się po to, żeby rozpoznać etap lub fazę rozwoju badanej grupy nauczycieli. Wiedza ta pomoże opracować program wspomagania ich rozwoju oraz osiągnąć przez nich poziom bardziej dojrzałego i złożonego zawodowego funkcjonowania, które jest rezultatem działań jednostki oraz warunków środowiskowych. Z rozwojem optymalnym mamy do czynienia tylko wtedy, kiedy środowisko stymuluje poznawczy i emocjonalny rozwój jednostki. Jeśli warunki środowiska są zbyt proste lub złożone, rozwój ulega zahamowaniu. Zatem, w miarę jak ludzie uczący się nauczać sami stają się wewnętrznie bardziej skomplikowani, ich środowisko musi stawać się też odpowiednio bardziej złożone po to, żeby rozwój mógł postępować w stosownym tempie.

---

<sup>69</sup> R. Kwaśnica, *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*, w: R. Kwaśnica (red.), *Pytanie o nauczyciela*, cyt. wyd., s. 100.

## Zakończenie

Niniejsza praca jest próbą realizacji pomysłu badań empirycznych, których celem jest spojrzenie na kandydata na nauczyciela jako na osobę konstruującą swoją tożsamość w toku doświadczeń w relacjach z Innym/Innymi, uczącą się w wielu wymiarach i przestrzeniach, w sytuacjach życia codziennego, w środowisku akademickim (kształcenie w instytucjach szkolnictwa wyższego), w innych instytucjach oświatowych (praktyki studenckie), uczącą się dla siebie i dla przyszłej pracy zawodowej, konstruującą tożsamość osobistą i zawodową.

Mocno akcentowany w badaniach nauczycieli jest nurt biograficzny, reprezentowany m.in. przez W. Dróżkę, M. Piorunek, J. M. Łukasik<sup>1</sup>. Badania autobiograficzne uważam za ważne z perspektywy kształcenia nauczycieli, ich doskonalenia i samokształcenia, ale bliższe jest mi podejście eklektyczne łączące strategię badań ilościowych i jakościowych.

Współczesne społeczeństwa, noszące znamiona wielokulturowych, funkcjonują przede wszystkim jako zbiorowości pluralistyczne i tolerancyjne z obszarami nietolerancji, coraz częściej i lepiej formułują oczekiwania wobec edukacji. Nie pozostaje to bez wpływu na sprawy oświaty na jej różnych szczeblach: przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum, szkolnictwa ponadgimnazjalnego i szkolnictwa wyższego. Jaki kształt w takich warunkach ma przybrać edukacja? Jak przygotować nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości?

Szczególną rolę mają do spełnienia instytucje szkolnictwa wyższego. Polega ona m.in. na podtrzymywaniu dorobku nauki i kultury oraz poznawaniu świata, tworzeniu nowej wiedzy i jej upowszechnianiu przez prowadzenie badań naukowych motywowanych ciekawością poznawczą, jak i myślą o dobru wspólnym, jakim jest wielokulturowość, międzykulturowość, integracja; wyrabiania otwartości na świat i wrażliwości na kulturę, kształtowania racjonalnych, etycznych i zaangażowanych postaw uczonych i ich studentów<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Por. badania autobiograficzne czynnych zawodowo nauczycieli: W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli*, cyt. wyd.; W. Dróżka, *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, cyt. wyd.; W. Dróżka, *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*, cyt. wyd.; M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, cyt. wyd. Poznania codziennej sfery prywatnego życia pozazawodowego nauczycieli przez pryzmat myśli zapisanych w pamiętnikach podjęła się Joanna Małgorzata Łukasik: *Doświadczenia życia codziennego. Narzeczanie nauczycielek na przełomie życia*, cyt. wyd.

<sup>2</sup> Szerzej na ten temat wypowiadam się w tekście: A. Szczurek-Boruta, *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-

Wyniki przeprowadzonych badań ilościowych i jakościowych osób w okresie wczesnej dorosłości, grupy szczególnej, bo przyszłych nauczycieli, ujawniły nowe, być może wcześniej niedostrzegane, pomijane zjawiska, kategorie kojarzone z odmiennością.

Przedstawione zjawiska można odczytać jako ważne uwarunkowania przygotowania nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości. Są to też symptomy zmian postrzegania Innego, postrzegania wielokulturowości, edukacji i kształcenia nauczycieli – można je też potraktować jako elementy kompetencji międzykulturowych kandydatów na nauczycieli.

Pierwszym obszarem takich uwarunkowań i zmian jest stosunek do Innego. Wprawdzie przyszli nauczyciele wykazują zarówno stereotypy i uprzedzenia w postrzeganiu Innego, ale jednocześnie cechuje ich pozytywne nastawienie, otwartość i wielowymiarowe postrzeganie reprezentanta innej kultury, także Innego ucznia w grupie przedszkolnej czy klasie szkolnej.

Zmiana społeczna w dotychczasowym społecznym systemie wartości, obejmująca też orientacje i preferencje etyczne, ujawniona wielokulturowość, która stała się faktem<sup>3</sup> oraz ich socjalizacyjne i wychowawcze konsekwencje<sup>4</sup> sprawiły, że wachlarz kategorii pojęciowych związanych z innością znacznie się poszerzył. Obok tradycyjnych obszarów rasy, narodowości, etniczności, religii, wyznania pojawiły się kategorie nawiązujące do zróżnicowanych wewnętrznie

---

-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, cyt. wyd., s. 153–203.

<sup>3</sup> Autorka ma tu na myśli świadomość obecności Innych w przestrzeni życia codziennego, transakcyjną naturę spostrzegania osoby, por. J. Stewart, *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, w: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa 2002, WN PWN, s. 187–201 oraz relacje i interakcje międzyludzkie, wielokulturowość jako fakt, zainteresowanie grupami etnicznymi – por.: J. Nikitorowicz, *Relacje i interakcje – wielokulturowość i międzykulturowość*, w: T. Lewowicki, J. Urban (red.), *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Katowice 2007, Wyd. Gnome, s. 13–21; tenże, *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot 2010, GWP.

<sup>4</sup> Problematyka zmian w edukacji jest przedmiotem namysłu autorów wielu opracowań; przywołam tylko wybrane: Zob.: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń 1994, Wyd. „Edytor”; J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej*, Łódź 2010, Wyd. UŁ; E. Syrek (red.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu*, Katowice 2010, Wyd. UŚ; J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger (red.), *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojasowi*, Sosnowiec 2010, Wyższa Szkoła Humanitas; M. Konopczyński, W. Theiss, M. Winiarski (red.), *Pedagogika społeczna przestrzeń życia i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Pilchowi*, Warszawa 2010, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej; R. Kwiecińska, J. M. Łukasik (red.), *Zmiana społeczna – edukacja – polityka oświatowa – kultura*, cyt. wyd.

obszarów odmienności: fizycznej (w tym osoby o dysfunkcjach zdrowotnych i biologiczno-fizycznych), seksualnej, społeczno-socjalnej, pokoleniowej (wiek starsi/młodzi), behawioralnej, wyrażającej się w manifestowanych emocjach i zachowaniach zarówno w życiu codziennym, jak i w sytuacjach praktyki zawodowej odbywanej przez studentów, gdzie każde dziecko jest traktowane jako inne, odmienne pod wieloma względami.

Kontekst psychologiczny podjętych rozważań, w odniesieniu do płaszczyzn postrzegania drugiego człowieka, pokazuje działanie mechanizmów obronnych w relacjach z innym, odmiennym kulturowo, schematem poznawczym, budowania struktur wiedzy. Schematy poznawcze pełnią funkcje reprezentacji rzeczywistości oraz procedur przetwarzania informacji o tej rzeczywistości<sup>5</sup>. Mechanizmy obronne jednostka uruchamia w celu uzyskania wewnętrznej równowagi zaburzonej przeżyciami różnych zdarzeń.

Ludzie nie są świadomi swoich schematów poznawczych i tego, jak regulują ich rozumowanie, zachowanie, gdyż są głęboko zakorzenione w ich kulturze i ukształtowane w procesach socjalizacji.

Wzbudzanie i rozwijanie takiej świadomości wśród kandydatów na nauczycieli uważam za szczególnie ważne ze względu na charakter ich roli zawodowej i oddziaływanie na dziecko, młodego człowieka i rodziców. W warunkach współczesnej wielokulturowości należy podkreślać wielowymiarowy charakter człowieka, jego samosterowność i odpowiedzialność za rozwój własny i rozwój Innych, dokonujący się w wyniku realizacji paradygmatu współistnienia.

Drugim obszarem uwarunkowań przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości są niepowtarzalne sposoby doświadczania, przeżywania i interpretowania codziennych doświadczeń. Kandydat na nauczyciela to członek określonej kultury, który od najmłodszych lat zapoznaje się z typowymi dla niej poznawczymi regułami interpretowania świata, uczy się ich codziennie, w toku indywidualnych doświadczeń wytwarza specyficzne dla siebie reguły interpretacyjne. W rezultacie każde zdarzenie przechodzi przez filtr wiedzy ogólnej, jaką jednostka ma na jego temat, ukrytych w niej kulturowych i indywidualnych reguł interpretacyjnych.

Przyszli nauczyciele konstruują własny świat i ta konstrukcja, a nie jego obiektywny obraz, ujawnia się w ich zachowaniach. Na ową konstrukcję oddziałują wzorce kulturowe, które w danym czasie funkcjonują jako standardowe sposoby rozmiękania i przetwarzania zdarzeń, ale także interakcje społeczne i komunikaty zwrotne napływające od Innych. Powstaje zatem struktura, która jest wynikiem asymilacji, akomodacji, równoważenia.

---

<sup>5</sup> J. Trzebiński, *Narracja jako sposób rozumienia świat*, Gdańsk 2002, GWP, s. 20.

Napięcie powstające w kontaktach z osobami o Innych kompetencjach jest czynnikiem rozwoju. Identyfikacjom społecznym, jak pokazały wyniki przeprowadzonych badań, towarzyszą konflikty i integracja. Z psychologicznego punktu widzenia – jeśli chcemy zrozumieć człowieka w kontekście całego złożonego procesu życia – zawsze należy zwracać uwagę na oba te bieguny. Oba dążenia – różnicowanie się i integracja – stanowią części składowe tej samej rzeczywistości<sup>6</sup>.

Uczenie się, przywołując ujęcie Bolesława Niemierko, jest zdobywaniem doświadczeń prowadzących do powstania trwałych zmian w zachowaniu<sup>7</sup>. Biorą w nim udział – zgodnie ze stanowiskiem K. Illerisa – proces emocjonalno-motywacyjny (sygnalizujący znaczenie obiektów i zdarzeń oraz mobilizujący organizm do pewnych reakcji), poznawczy (umożliwiający orientację w świecie poprzez przetwarzanie dostępnych informacji) i społeczny. Działanie edukacyjne powinno być skierowane na wszystkie rodzaje procesów uczenia się.

Na tle poczynionych rozważań teoretycznych i wyników badań własnych dostrzegam konieczność włączenia kategorii doświadczeń społecznych – uczenia się od Innych – do strategii badawczej pedagogiki ogólnej w perspektywie rozwojowej i kulturowej. Postuluję analizę edukacji nauczycielskiej w kontekście gotowości do uczenia się od Innych i z Innymi jako normy pedagogicznej. Takie podejście sprzyja konstruktywnym zmianom w psychice i funkcjonowaniu człowieka. W rozwijaniu, wzmacnianiu potencjału rozwojowego pomocna jest edukacja dostrzegająca potrzeby jednostek, dialektykę procesów asymilacji i transgresji, odkrywająca ukrytą zasadę spójności między nimi i wreszcie określająca swoją postawę wobec nich, nadając im znaczenie i wartość.

Kategoria doświadczeń niesie ze sobą dla edukacji nauczycielskiej duży potencjał nowych możliwości. Stanowi konstrukt pozwalający zrozumieć człowieka w sytuacji indywidualnej i zbiorowej. Wskazuje, że napięcia i konflikty wewnętrzne i zewnętrzne są siłą sprawczą działań ludzkich. Interesujące i pożyteczne z punktu widzenia pedagogiki jest dostrzeżenie nieuchronności konfliktu doświadczeń.

---

<sup>6</sup> Dla kształtowania się tożsamości istotna jest opracowana przez R. Kegana (1986) spirala rozwoju Ja poprzez osiąganie stopni równowagi. Podaję za: O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślík, Gdańsk 2005, GWP, s. 158–159. W polskiej pedagogice do zasady spójności, w zmiennym porządku esencjalnym i egzystencjalnym odwołuje się J. Gnitecki. Autor ten opiera się na zasadzie ambiwalencji zrównoważonej, nakazuje zrównoważenie sprzeczności, a nie ich eliminowanie. Por. J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996, WSP TK, s. 180–181.

<sup>7</sup> Zob. B. Niemierko, *Cele kształcenia*, w: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004, WN PWN, s. 18. Autor ten wyróżnia dwa rodzaje procesów biorących udział w uczeniu się: procesy emocjonalne i poznawcze.



Istnieją stałe antagonizmy między własnym dążeniem psychodynamicznym a koniecznością przystosowania się, przy czym podstawą przystosowania jest więź<sup>8</sup>. Działanie jednostki polega na samodzielnym i aktywnym interpretowaniu oraz na konstruowaniu własnych poglądów w nieustannym sporze z otoczeniem społecznym.

Jak wszystkie klasyfikacje i schematy, wyróżnione i opisane na własny użytek, proponowana w tym opracowaniu kategoria doświadczeń w uczeniu się ma swoje ograniczenia. Pozwala jednak organizować i nadawać sens złożonym, różnym danym uzyskanym w badaniach ilościowych i jakościowych. Wymiary doświadczenia, konstruowanie wiedzy, wartości, motywacja, gotowość do uczenia się, chociaż pojęciowo odmienne, są silnie ze sobą powiązane. Konstruowanie wiedzy opisuje metody i sposoby pozwalające zrozumieć, jak wiedza jest tworzona i jak odbija się w doświadczeniach osób w wieku wczesnej dorosłości, jednostek zróżnicowanych społecznie, warstwowo, kulturowo. Integracja jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym do budowania wiedzy, z kolei dostarczanie wiedzy bez odniesienia do poczucia identyfikacji nie jest efektywne. Dane empiryczne świadczą o tej nierozłączności.

Trzeci obszar spraw warunkujących przygotowanie do pracy w warunkach wielokulturowości wiąże się z wartościami, regulatorami ludzkich dążeń i postępowania. Kształtują się one nieraz w długotrwałych procesach, są wynikiem doświadczeń zbiorowych<sup>9</sup>.

Badania własne nad doświadczeniami w uczeniu się od Innych dostarczają podstaw, by sądzić, że czynnikami stabilizującymi obszar zachowań osób we wczesnej dorosłości są wartości. Ważną rolę w budowaniu systemu wartości odgrywają respektowane i przestrzegane przez ludzi normy, kult wiedzy. Wartości stwarzają gwarancję komfortu pracy nauczycielom. W przedszkolu/szkole, która zadbała o przejrzyste standardy zachowań, obszar uczniowskich zachowań będzie ustabilizowany<sup>10</sup>.

Wyróżnione, w wyniku przeprowadzonej analizy czynnikowej, trzy czynniki agregujące wartości wyznaczające zachowania osób w okresie wczesnej dorosłości dają obraz współczesnego kandydata na nauczyciela, istoty społecznej, ukształtowanej przez kulturę w procesie socjalizacji. Empirycznie wyznaczone elementy koncepcji człowieka – idee, Inni, Ja stanowią zintegrowaną całość.

<sup>8</sup> Więź społeczna stanowi istotny zasób społeczny, ważny składnik kapitału podmiotowości (szerzej na ten temat wypowiada się socjologia, m.in. Sztompka 1997).

<sup>9</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, cyt. wyd.

<sup>10</sup> D. Klus-Stańska dostrzega prawidłowość, iż instytucje oświatowe kształtujące własną wewnętrzną kulturę są w istocie placówkami w mniejszym stopniu restrykcyjnymi niż te, które o własną kulturę nie dbają.

Idee są modelem, według którego przyszły nauczyciel powinien kształtować swoje zachowania uściśleniem cech/właściwości wysoko cenionych w danej grupie, takich jak przyjaźń, zaufanie, uczciwość, życzliwość, lojalność, solidarność. Ja subiektywnym wyobrażeniem o własnej osobie. Inni to zespół wyobrażeń, jakie każda jednostka wytwarza sobie na podstawie ocen otoczenia. Najważniejsze w życiu społecznym jest to, co dzieje się między ludźmi to, co łączy ich w spójne zbiorowości (więź społeczna). Jednostki spostrzegają Innych ludzi, lokalizują ich w przestrzeni, uświadamiają sobie ich obecność (styczność przestrzenna). Wzajemne zainteresowania prowadzą do powstania postawy wzajemnej sympatii, która może przekształcić się w łączność psychiczną.

W obliczu rozlicznych wyzwań współczesnej edukacji nauczycielskiej – jak zauważa T. Lewowicki – poza niezbędnym dostosowaniem się do zmian wynikających z przeobrażeń życia zawodowego, środowiskom akademickim przypadają szczególne funkcje w kształtowaniu wizji świata wartości, społecznej aksjologii i teleologii. To właśnie aksjologia, uznawane wartości mogą sprzyjać kształtowaniu świata bezpiecznego, bardziej przychylnego ludziom<sup>11</sup>. Edukacja jest szczególnym obszarem działań, dzięki któremu wartości wprowadzane są w praktykę społeczną. Jest ona szansą do realizacji ideałów pokoju, wolności, sprawiedliwości społecznej, odgrywa doniosłą rolę w stałym rozwoju jednostki i społeczeństwa<sup>12</sup>.

Czwarty obszar uwarunkowań przygotowania nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości kojarzyć się może z motywacją i gotowością do działań. Mówiąc o uczeniu się, koncentrujemy uwagę na jednostce. Podkreślamy aktywny i świadomy udział jednostki w internalizowaniu wymagań społecznych, nadawaniu im osobistej, indywidualnej treści<sup>13</sup>. Internalizacja wymagań społecznych przez jednostkę, to świadome uwewnętrznianie sobie w okresie rozwojowym norm, wartości, poglądów, zasad społecznych, zahamowań, motywów działania, wzorców kulturowych rodziców, grupy społecznej itp., funkcjonujących później jako system indywidualny.

<sup>11</sup> Zob. T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, cyt. wyd., s. 101.

<sup>12</sup> J. Delors (red.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI*, cyt. wyd., s. 16.

<sup>13</sup> Takie podejście zgodne jest z rozumieniem socjalizacji przez K. J. Tillmanna, dla którego nie jest ona po prostu (dobrowolnym bądź wymuszonym) przejmowaniem oczekiwań społecznych do struktur psychicznych, lecz procesem aktywnego przyswajania sobie przez człowieka warunków środowiska. Zob. K. J. Tillmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 2006, WN PWN.

Człowiek jest przede wszystkim sprawcą, podejmuje wielorakie działania celowe, dzięki tym działaniom zaspokaja potrzeby<sup>14</sup>. Jest sprawcą transgresyjnym, dokonywane przez niego transgresje stają się źródłem kultury<sup>15</sup>.

Zmiany rozwojowe rodzą nowe potrzeby, nowe zadania jednostki do wykonania<sup>16</sup>, nowe czynności do wykonania w pedagogice. Dysponowanie swoistym dla jednostki potencjałem (doświadczenia indywidualne, społeczne, kulturowe) pozwala jej na wykraczanie poza oswojony świat i dokonywanie jego zmiany. Transgresja<sup>17</sup> jako działanie, które polega na tym, że człowiek najczęściej celowo i świadomie przekracza dotychczasowe granice materialne, symboliczne i społeczne z pewnością niesie ze sobą wiele szans (jest wartością), ale niesie też różnorodne zagrożenia (trwanie w swoim własnym oswojonym kontekście). Stąd istotne staje się rozwijanie gotowości do uczenia się<sup>18</sup>. Odnosi się ona szczególnie do życia i rozwoju jednostki w społeczeństwie nowoczesnym. Przez całe życie trwają bowiem procesy socjalizacji wymagające od jednostki twórczej adaptacji. W praktyce społecznej i oświatowej rzadko udaje się pogodzić stymulowanie indywidualnego rozwoju z kształceniem gotowości do solidarnej pomocy i współpracy. Pojawia się w tym kontekście konieczność działań w zakresie edukacji międzykulturowej, koncepcji kształtowania przez edukację rozumienia odmienności kulturowych, poszerzania własnej tożsamości jednostkowej przez kontakt z innymi kulturami, propagującej postawy tolerancji i dialogu; stanowiącej ważny element m.in. edukacji językowej, historycznej i reli-

<sup>14</sup> Podstawowe znaczenie dla przetrwania jednostki mają działania zachowawcze, które zachodzą w stałych granicach wyznaczanych przez naturę i kulturę. Pozwalają one zachować status quo i przetrwać w nieprzyjawnym świecie. Drugim rodzajem aktywności są działania transgresyjne, które polegają na celowym przekraczaniu granic dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń.

<sup>15</sup> W kolejnych pracach poświęconych kwestii transgresji J. Koźmicki z punktu widzenia psychologii transgresyjnej podkreśla fundamentalne znaczenie podziału na działania ochronne (adaptacyjne) i transgresyjne (transgresja). Zob.: J. Koźmicki, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, cyt. wyd.; J. Koźmicki, *Człowiek wielowymiarowy*, cyt. wyd.; J. Koźmicki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, cyt. wyd.

<sup>16</sup> Kategoria zadań w rozumieniu T. Tomaszewskiego. Tenże (red.), *Psychologia*, cyt. wyd., s. 504.

<sup>17</sup> Rozumienie transgresji przyjmuję za J. Koźmickim: J. Koźmicki, *Transgresje jako źródło kultury*, w: J. Koźmicki (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, cyt. wyd., s. 244; M. Foucault uważa, że transgresja przybiera postać wiedzy i władzy. Por. C. Lemert, G. Gillan, *Michel Foucault. Teoria społeczna i transgresja*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, wstęp L. Kochanowicz, Warszawa 1999, WN PWN.

<sup>18</sup> Kategorią gotowości do uczenia się posługuje się R. Havighurst w koncepcji zadań rozwojowych, które, jak przyjmuje, polegają na trwającym całe życie uczeniu się. R. Havighurst ujmując to następująco: „Życie to uczenie się i rozwój to uczenie się”. Zob. R. J. Havighurst, *Developmental Tasks and Education*, cyt. wyd., s. 1.

gijnej<sup>19</sup>. Edukacja międzykulturowa zakłada, iż dbałość o zachowanie własnej tożsamości ma być połączona z kształtowaniem pozytywnych postaw otwartości na inne kultury, postuluje uczenie się dialogu międzykulturowego, a tym samym warunkujących go postaw dążenia do zrozumienia innej kultury, szacunku do niej<sup>20</sup>.

Ponowoczesność uruchomiła proces poszukiwania tożsamości jednostek i grup. Szeroki horyzont wyzwań globalnych prowadzi do uwzględniania kilku różnych, niewykluczających się aspektów tożsamości współczesnego człowieka. Kształcenie świadomości wspólnotowej staje się jednym z nich. Zdzisław Cackowski już w latach 90. XX wieku wskazywał na wspólnotowość jako na nadrzędny cel wychowania. Pisał: „Za cel najwyższy wychowania skłonny jestem uznawać łączenie ludzi, to znaczy tworzenie poczucia wspólnoty ludzkiej w rodzinie, szkole, miejscu pracy, w państwie, we wspólnocie narodowej, wreszcie ogólnoludzkiej”<sup>21</sup>. W jego przekonaniu rzeczywistość pozytywnie wychowująca, to rzeczywistość, która sprzyja powstaniu poczucia wspólnotowego. Kształtowanie coraz szerszego poczucia wspólnotowego ludzi wymaga tworzenia realnych warunków współpracy ludzi różnych ras, różnych zwyczajów, kultur, religii.

Piąty obszar uwarunkowań przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości wyznacza potencjał gospodarczy i środowisko społeczno-kulturowe. Każde środowisko wraz z wytworzoną infrastrukturą (i autoinfrastrukturą) – jak pisze Andrzej Radziejewicz-Winnicki<sup>22</sup> – daje jednostce podstawy poczucia wspólnoty kulturowej, sprzyjając tym samym wzrastaniu kontroli społecznej, jaka kształtuje się w tym środowisku, generując tym samym pośrednio stosunek do własnej grupy i Innych.

Jak wskazują wyniki opisywanych w tym tomie badań, środowisko życia osób w okresie wczesnej dorosłości, kandydatów na nauczycieli (pomimo różnic) zbliżone jest pod względem standardu społeczno-edukacyjnego, wyzwala u przyszłych nauczycieli postawy otwartości względem szeroko rozumianego Innego.

---

<sup>19</sup> Zob. B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, WN PWN, s. 55.

<sup>20</sup> Zob.: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, cyt. wyd.; J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, cyt. wyd.

<sup>21</sup> Z. Cackowski, *List o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 2 (19), Tom Specjalny. Listy o edukacji pod red. L. Witkowskiego, s. 79.

<sup>22</sup> A. Radziejewicz-Winnicki, *Spółczesność w trakcie zmiany społecznej. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, cyt. wyd.

Pogranicze wielokrotnie jest ujmowane i charakteryzowane w perspektywie socjologicznej i psychologicznej, rzadziej ekonomicznej, tę ostatnią perspektywę przyjmuję w tym opracowaniu.

Pogranicza to strefy o specyficznej polaryzacji, które różnią się między sobą. Na obszarach tych – jak dowodzą wyniki badań empirycznych – kształtują się postawy tolerancji, akceptacji i otwartości na Inność, inne kultury oraz niesione przez nie wartości, ale też występują konflikty, przejawy dyskryminacji, dystansu społecznego, patologii<sup>23</sup>.

Przeprowadzone badania ujawniły fakt, iż środowisko centrum i pogranicza Polski nie różnicuje znacząco postrzegania Innego, doświadczeń w relacjach z Innym, wartości. Jest to być może kolonizacyjny efekt oddziaływania kultury wspólnej oraz konsekwencja narastającej sytuacji wielokulturowości. Osoby we wczesnej fazie dorosłości w swoim rozwoju przechodzą podobny trening, podlegają podobnym oddziaływaniom. Wspólny interes, cel strategiczny społeczności (zarówno centrum, jak i pogranicza) prowadzi do wytworzenia określonych form zachowań. Wyjaśnien może dostarczyć też teoria pokolenia Karla Mannheim – położenie pokoleniowe (przynależność do tej samej przestrzeni historyczno-społecznej), wspólnota pokoleniowa (uczestnictwo we wzajemnych oddziaływaniach społecznych i doświadczeniach), jedność pokoleniowa, wyznaczają wspólne przetwarzanie przeżyć i doświadczeń<sup>24</sup>.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na znaczenie kulturowego bagażu doświadczeń. Kwestia kulturowych doświadczeń wpisanych w sposób mówienia, poruszania się, nawyki patrzenia, styl zachowania silnie artykułowana jest przez psychologię, a zwłaszcza psychologię międzykulturową<sup>25</sup>.

Zbiorowości wielokulturowe, zawierające różnorodność w sferze kulturowej, etnicznej, wyznaniowej, ale i zróżnicowane pod innymi względami (płeć, wiek, orientacja seksualna, status materialny, kondycja psychofizyczna, dysfunkcje zdrowotne, biologiczno-fizyczne) dostarczają licznych doświadczeń zdobywanych drogą kształtowania i weryfikowania własnych kompetencji intelektualnych, emocjonalnych, społecznych oraz kulturowych.

Znaczącą rolę w badanych kwestiach (postrzeganie Innego, doświadczenia w relacjach z Innym, wartości) ma środowisko życia charakteryzujące się okre-

<sup>23</sup> Dowodów dostarczają liczne opracowania empiryczne wielokrotnie przywoływane w tym tomie, a przygotowane pod kierunkiem naukowym Tadeusza Lewowickiego (pogranicze południowe), J. Nikitorowicza (pogranicze wschodnie), A. Szerłag, Z. Kurcz, J. Kurzepa (pogranicze zachodnie).

<sup>24</sup> Koncepcja K. Mannheim opisaną w pracy: H. M. Griesse, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 80–86.

<sup>25</sup> Fakt ten potwierdzają analizy prowadzone przez badaczy studiów kulturowych, m.in. Ch. Barker, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, tłum. A. Sadza, Kraków 2005, Wyd. UJ.

ślona dynamiką rozwoju społeczno-gospodarczego, która wyznaczana jest zasobnością gospodarczą poszczególnych obszarów. Potencjał gospodarczy wyznacza warunki i standardy życia, wyzwala też w zbiorowościach nowe możliwości rozwoju. Z drugiej strony, aktywna jednostka przekształcająca te zasoby nadaje im treść zgodnie z własnymi potrzebami (aktywistyczne ujęcie podmiotu uczestniczącego w stawianiu się<sup>26</sup>).

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że wysoki potencjał gospodarczy w skojarzeniu z kapitałem społeczno-kulturowym<sup>27</sup> sprzyja większej otwartości i mobilności ludzi. Silne tradycje, dobrze rozwinięta kultura w warunkach stabilności narodowo-państwowej z jednej strony i potencjał gospodarczy z drugiej są czynnikami wzmacniającymi dążenia edukacyjne, kulturalne, społeczne i zawodowe młodych dorosłych. Potwierdziło się tradycyjne przekonanie, że regiony bogate w tradycje, o zagęszczonej sieci szkolnej, bardzo dobrych warunkach ekonomicznych stwarzają lepsze warunki do rozwoju indywidualnego, rozwoju kapitału ludzkiego (m.in. konsumpcja – G. Simmel 1980<sup>28</sup>, J. Szczepański 1981<sup>29</sup>), ale też do uczenia się. Silny potencjał ekonomiczny wpływa mobilizująco na aktywność jednostek, sprzyja kształtowaniu ambitniejszych planów, skłania do poszukiwania nowych szans. Czynnikiem determinującym zachowania jest, z jednej strony, sytuacja stabilizacji i „komfortu kulturowego”, która wyzwala w młodym dorosłym chęć podnoszenia statusu grupy i standardu życia, z drugiej – uprzemysłowienie. Środowiskowe wzory życia pojawiają się w związku z gospodarką.

W gospodarce i polityce rozwoju regionalnego Polski przyjmuje się hierarchię województw na kryzysogenne struktury regionalne (m.in. znaczna część

---

<sup>26</sup> W przekonaniu Anthony Giddensa (2002, przełożyła Szulżycka; oraz tegoż 2003, przekład Amsterdamski) jednostka nie jest pionkiem determinowanym przez warunki strukturalne, lecz istotą myślącą, refleksyjną, o znacznym stopniu autonomii i samoświadomości przybierającej różne formy, od „świadomości praktycznej” wyrażonej w codziennych rytuałach, aż po „świadomość dyskursywną” wyrażoną w dialogu, dyskusji, tekście.

<sup>27</sup> Tu dochodzimy do spraw, które nie stanowiły głównego nurtu podjętych badań, ale które mają dużą wartość teoretyczną i społeczną. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na specyficzną tendencję – hipoteza o wiodącej roli kapitału społecznego (R. Putnam, *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, cyt. wyd.), kulturowego (P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, Wyd. „Znak”), ludzkiego (B. Kożusznik [red.], *Kapitał ludzki w dobie integracji i globalizacji*, Katowice 2005, Wyd. UŚ), z którego jednostki czerpią, podejmując różnorodne działania. Zaufanie, normy i powiązania zwiększają sprawność społeczeństwa, umożliwiają osiągnięcie pewnych celów.

<sup>28</sup> Zob. G. Simmel, *Filozofia mody*, w: S. Magala, *Simmel*, Warszawa 1980, WP, Seria „Myśli i ludzie”.

<sup>29</sup> Zob. J. Szczepański, *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*, Warszawa 1981, PWE.

Polski wschodniej) oraz ekspansywne struktury regionalne (Wielkopolska, zachodnie regiony przygraniczne)<sup>30</sup>. Na wyniki przeprowadzonych badań trzeba patrzeć przez pryzmat tej hierarchii województw. Geografia struktur kryzysogenicznych i struktur ekspansywnych pokrywa się z geografą potencjału endogenicznego rozwoju. Oznacza to, że regiony mające kryzysogenne struktury, które jednocześnie posiadają znaczący potencjał endogenicznego rozwoju, mają perspektywy przełamania słabości strukturalnych. Zjawiska kreacyjne mają największy zasięg w regionach o silnym sektorze usług, o silnych ośrodkach inicjatyw i innowacji, których wewnętrzne siły zdolne będą do uruchomienia rozwoju idącego „od dołu”, między innymi poprzez kreowanie endogenicznych technologii.

Namysł nad kondycją osób w okresie wczesnej dorosłości, szansami rozwoju zawodowego kandydatów na nauczycieli, uwarunkowaniami ich przygotowania do pracy w warunkach wielokulturowości, a także kierunkami zmian edukacji nauczycielskiej towarzyszy uprawianemu w tym opracowaniu podejściu metodologicznemu, a służyć może kształtowaniu się subdyscypliny pedagogicznej, jaką jest pedagogika międzykulturowa<sup>31</sup>.

Wielość i współlistnienie rozmaitych orientacji pedagogicznych, podejść metodologicznych, dopuszczalność stosowania różnych metod badań – wzbogaca i unowocześnia współczesną pedagogikę. Wzbogaca ogląd złożonego świata faktów, zjawisk i procesów edukacyjnych. Daje nadzieję i przyzwolenie na stosowanie w niej wielopłaszczyznowego i wielowymiarowego podejścia naukowego.

Celem podjętych rozważań była diagnoza kondycji przyszłych nauczycieli przeprowadzona w myśl przeświadczenia o wpisaniu rozwoju indywidualnego w system społeczno-kulturowy i gospodarczy. Dopiero bowiem całościowe spojrzenie na splot różnych uwarunkowań przygotowania kandydatów na na-

---

<sup>30</sup> Za kryzysogenne struktury regionalne uznać należy takie, które są wynikiem: dominacji rolnictwa o przestarzałej strukturze agrarnej; dominacji przestarzałej pod względem rodzajowym i technologicznym produkcji przemysłowej, niedorozwoju sektora usług, rażących braków w wyposażeniu infrastrukturalnym. Ekspansywne struktury regionalne charakteryzują się zróżnicowaniem struktur gospodarczych, zwłaszcza przemysłu i rolnictwa, rozwiniętym sektorem usług i dobrym wyposażeniem w infrastrukturę, istnieniem środowisk regionalnych i lokalnych o najwyższej w kraju przedsiębiorczości. Por.: J. Szlachta, *Rozwój regionalny w warunkach transformacji gospodarczej*, Warszawa 1993, Fundacja im. Friedricha Eberta; A. Klasik, J. Szlachta, S. M. Zawadzki, *Polityka regionalna a integracja z Unią Europejską*, Warszawa 1993, „Biała Księga Polska–Unia Europejska”, t. 37.

<sup>31</sup> W ten sposób pedagogika ogólna, w perspektywie międzykulturowej, dokonując scalenia (syntezy, uogólnienia) refleksji powstałej w obrębie pedagogiki empirycznej, hermeneutycznej i prakseologicznej, może mieć swój istotny wkład w rozwój nauki – odwołać można się do J. Gniteckiego (1989) – pedagogika ogólna ma dokonać scalenia (syntezy, uogólnienia) refleksji powstałej w obrębie pedagogiki empirycznej, hermeneutycznej i prakseologicznej.

uczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości pozwala na rozpoznanie i zrozumienie stanu szans konkretnych ludzi na dorosłość.

Wsparciem dla badań ilościowych stały się badania jakościowe, pozwalające ukazać złożony kontekst społeczno-kulturowy badanych zjawisk<sup>32</sup>, umożliwiające poznanie i wyjaśnienie ich w przekroju dynamicznym i rozwojowym. Pełna znajomość ludzi wymaga poznania ich wyobrażeń o sobie i ich wyobrażeń o tym, jak otoczenie na nich reaguje. Są to elementy bardzo trudne do ścisłego ujęcia (na fakt ten już przed laty zwracał uwagę J. Szczepański<sup>33</sup>). W wywiadach fokusowych, w spotkaniach dyskusyjnych, w pewnych projektowanych sytuacjach ujawniła się (używając aparatury J. Szczepańskiego) jaźń subiektywna i jaźń odzwierciedlona<sup>34</sup>.

Warto podkreślić użyteczność wielozmiennowych modeli statystycznych<sup>35</sup>, analizy czynnikowej<sup>36</sup> w badaniach pedagogicznych. Zastosowana analiza czynnikowa pozwoliła zastąpić dużą liczbę zmiennych empirycznych mniejszą liczbą zmiennych koncepcyjnych. Wyznaczone w odniesieniu do doświadczeń dwa czynniki: CI – bezpośrednich doświadczeń w relacjach z reprezentantami grup narodowych, etnicznych, religijnych i CII – doświadczeń w kontaktach z pozostałymi grupami, reprezentantami odmiennych kultur oraz w obszarze wartości: EI – idee, EII – Inni, EIII – Ja, są podstawą dalszych interpretacji i przedstawienia propozycji modelu wielostronnego przygotowania nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości w kolejnym opracowaniu pt. *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje*. Wskazuję w nim także na inne – obok opisanych w tym tomie – uwarunkowania przygotowania nauczycieli do pracy, takie jak płaszczyzny uczenia się od Innych, organizacja kształcenia.

Badania ilościowe i jakościowe doświadczeń studentów w uczeniu się od Innych dostarczyły wiedzy na temat uwarunkowań przygotowania przyszłych

---

<sup>32</sup> Wartość poznawczą zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych podkreśla m.in. M. Łobocki, *Niektóre kontrowersje wokół badań pedagogicznych*, w: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku, s. 67–81.

<sup>33</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, cyt. wyd., s. 138 i n.

<sup>34</sup> Nawiązując do koncepcji osobowości społecznej J. Szczepańskiego: „Jaźń subiektywna, czyli wyobrażenie o własnej osobie wytworzone pod wpływem innych ludzi; jaźń odzwierciedla, czyli zespół wyobrażeń o sobie „odczytywanych” z wyobrażeń innych ludzi o nas. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, cyt. wyd., s. 121–142.

<sup>35</sup> J. Brzeziński (red.), *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych*, cyt. wyd.

<sup>36</sup> M. Zakrzewska, *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*, cyt. wyd.



nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości. Mogą być one ważnym czynnikiem podwyższania efektywności nauk pedagogicznych oraz zwiększania wpływu tych nauk na praktykę edukacyjną. Na taki aspekt badań ilościowo-jakościowych wskazują m.in. S. Palka<sup>37</sup>, T. Lewowicki<sup>38</sup>.

Głębsze poznanie natury, stanu i uwarunkowań kondycji współczesnych przyszłych nauczycieli dostarcza podstaw do opracowania strategii pedagogicznej pozwalającej wyjść naprzeciw ich potrzebom rozwojowym i lepiej przygotować do pracy w warunkach wielokulturowości. Zwrócenie uwagi na doświadczenia w relacjach z Innymi, warunki ich gromadzenia przydatne jest zarówno ze względu na możliwości przeprowadzenia rzetelnej diagnozy potrzeb jednostkowych i społecznych, jak i ze względu na możliwość opracowania, z udziałem środowisk lokalnych i regionalnych, programów naprawczych pozwalających zlikwidować i przezwyciężyć istniejące stereotypy i uprzedzenia w stosunku do Innych. Wydaje się, że pierwszym krokiem prowadzącym do opracowania takich programów jest poznanie, analiza oraz znalezienie dróg i metod oceny kondycji przyszłych nauczycieli.

Z pedagogicznego punktu widzenia dokonana diagnoza dostarczyła wiedzy będącej podstawą poszerzania kompetencji przyszłych nauczycieli i optymalizacji działań pedagogicznych w zakresie ich kształcenia. W pedagogice istnieje potrzeba rozpoznania oraz opisanego ogółu skutków będących rezultatem kształcenia, dotąd jednak nie uporano się z ich rozpoznaniem (pomiarom).

Na tle wyników przeprowadzonych badań empirycznych pojawia się wiele pytań: Jaki może być wpływ osobistych doświadczeń przyszłych nauczycieli na zmianę i modyfikację istniejących stereotypów dotyczących Innego u ich uczniów? Jaka powinna być poprawna relacja między doświadczeniem osobistym nauczyciela a wywoływaniem zmian w sposobach postrzegania odmienności Innych przez uczniów, czy uda się zwalczyć funkcjonowanie obiegowych negatywnych stereotypów jednostek, grup społecznych, konstruując przy tym własną tożsamość w powiązaniu z normami kultury i etyki uniwersalnej?

To tylko niektóre pytania pozostające bez odpowiedzi. Aby na nie w miarę wyczerpująco odpowiedzieć, trzeba będzie przyjąć – w przypadku kontynuacji prezentowanych dywagacji – obowiązujący od niedawna paradygmat współistnienia i międzykulturowości.

---

<sup>37</sup> Zob.: S. Palka, *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 1; tenże, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, WSiP.

<sup>38</sup> Zob. T. Lewowicki, *Dylematy metodologii pedagogiki*, w: T. Lewowicki (red.), *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, cyt. wyd.

## **Social experiences in preparing future teachers for work in multicultural conditions**

### **(Summary)**

The presented study is based mostly on the results of extensive multivariate research conducted in several academic environments which differ in location (the centre – the borderland) and socio-economic potential. What prevails in the book are the threads concerning both the acquisition of experience and learning in different social situations which take place outside the academic community and are not intentional from the standpoint of teacher training. This constitutes a considerably multisided approach to students' (future teachers') social experiences and an image of various determinants of respondents' professional preparation.

The basic notional category and the leading motif of the volume is social experience shared by the examined students – future teachers. The image of this experience consists of: students' perceiving the representatives of other cultures and relations with them, the axiological dimension of interpersonal relations, the readiness to learn from Others and to engage for other people's good.

The research approach and interpretation of results were subordinated (among other things) to social psychology of development and the idea of constructivist understanding of the individual and social development, outlined by the framework of P. Berger and T. Luckmann's, J. Piaget's, J. Bruner's, and L. S. Vygotski's theories. Along with the notional category of social experience, these theories constitute the main theoretical construction. The cognitive approach is frequently referred to as well. In order to interpret the research results other theories were applied, e.g. E. Wenger's theory of social learning. What turned out useful in the discussion on the aspects of experiences and learning were K. Illeris' suggestions.

The quantitative and qualitative strategies were applied as complementary to each other. The application of statistical methods and techniques (e.g. cluster analysis, canonical correlation analysis, factor analysis) enabled an exhaustive presentation of all the variables taken into account in this work. The major advantage of the applied factor analysis is its contribution to conceptual explana-

tion. The indicated factors constitute the foundation for further interpretations and for creating concepts.

Qualitative studies were applied twice as the introduction to quantitative studies (individual interview) and as the way of verifying and interpreting the results of quantitative research. The narrative interview and focus group interview allowed to gain more profound knowledge concerning social experiences in relations with representatives of other cultures, the attitudes to various Others, and hidden motivation in future teachers' conduct. The wealth of the collected empirical material (1268 respondents, i.e. 1268 objects, each with 225 variables, and the material obtained in 12 group interviews, with the participation of 84 people), acquired in the studies among students of pedagogy in three central zones of Poland and three borderland ones differentiated in terms of socio-economic development, and its interpretation provides a lot of significant information and opens new prospects for the research on the border of intercultural education and general pedagogy, pedeutology, several subdisciplines of psychology and sociology, as well as other fields of broadly understood humanities.

The multisided view on the issues of future teachers' social experiences and their preparation for work in the multicultural environment facilitates familiarization with various standpoints and methodological approaches, inspires new search, more extensive studies or discussion, encourages to undertake generalizations, to put forward new theoretical approaches or practical suggestions, and also to aim at integration.

Solving theoretical and practical problems concerning the discussed issues requires both the reflection which goes beyond the borders of particular pedagogical disciplines and the mutual permeating of humanities and social sciences.

The presented work is an attempt at fulfilling the idea of empirical studies which aim at viewing candidates for teaching career as people who construct their identity through experiences in relations with the Other/Others, who learn in many dimensions and spaces, in everyday situations, in the academic environment (learning in higher education institutions), in other educational institutions (student internships), who learn for themselves and for their future career and who construct their personal and professional identity.

This study is one of two works constituting a diptych on the experiences which construct teachers' identity and their preparation for work. Broadly designed and multivariate studies have brought about the results which present two vast ranges of experiences. The first range involves the experiences acquired in various life situations but outside the intentional processes of teacher education, the second – the experiences acquired in the process of teacher edu-

---

cation. The former are the subject matter of this book, the latter will be reflected in the next work entitled *O przygotowaniu nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości – konteksty, opinie studentów, propozycje* [On preparing teachers for work in multicultural conditions – contexts, students' opinions, suggestions]. The reading of both works will provide a fairly exhaustive image of the investigated experiences of students – future teachers.

Translated by Agata Cienciała



## Bibliografia

Ablewicz K., *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Kraków 1992, Uniwersytet Jagielloński.

Ablewicz K., *U źródeł odpowiedzialności wychowawcy*, Kraków 1992, Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych.

Abramowicz W., *Obywatele uczący się*, w: *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 2002, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Raport UNDP.

Adamski A., *Typy orientacji życiowych młodego i starszego pokolenia Polaków*, „Studia Socjologiczne” 1980, nr 1.

Adler A., *Psychologia indywidualna w wychowaniu*, Kraków 1946, Nakładem Księgarni Stefana Kamińskiego.

Adler A., *Psychologia indywidualna w wychowaniu*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, t. III, księga pierwsza, Kielce 1998, „Strzelec”.

Adler A., *Sens życia*, tłum. M. Kreczkowska, oprac. i przedmowa K. Obuchowski, Warszawa 1986, WN PWN (pierwsze wydanie „Der Sinn des Lebens”, 1930).

Adler A., *Znajomość człowieka*, Łódź 1948, S. Jamiołkowski i T. J. Evert SP.

Aittola T., *Reflections on Learning in Everyday Life*, w: A. Bron, J. Field, E. Kurantowicz (eds.), *Adult Education and Democratic Citizenship II*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Almond G. A., Verba S. C. (eds.), *The Civil Culture Revisited*, Boston 1980, Little Brown.

Anasz W., *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej*, Częstochowa 1995, Wyd. WSP.

Apter M. J., *Reversal theory: Motivation, emotion, and personality*, London 1989, Routledge.

Apter M. J., *Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory*, Washington 2001, American Psychological Association.

Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994, WSiP.

Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1983, WN PWN.

Babiński G., *Europejska socjologia stosunków etnicznych. Problematyka etniczna na II Europejskiej Konferencji Socjologów*, Budapeszt 1995, „Przegląd Polonijny” 1995, nr 2.

Babiński G., *Pogranicze polsko-białoruskie. Etniczność, zróżnicowanie religijne, tożsamość*, Kraków 1997, Zakład Wydawniczy „Nomos”.

Babiński G., *Problem wielokulturowości społeczeństwa polskiego*, „Przegląd Polonijny” 1998, nr 3.

Babiński G., *Socjologiczne aspekty tożsamości narodowej*, w: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole 1997, Opolska Oficyna Wydawnicza.

Bachtin M., *Problemy literatury i estetyki*, przekład W. Gajewski, Warszawa 1992, Czytelnik.

Bańka A., Derbis R. (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, Poznań–Częstochowa 1994, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Bardel M., *Różne twarze inności*, „Znak” 2004, nr 1.

Barber B., *Dżihad contra Mc Świat*, Warszawa 2000, Wydawnictwo MUZA SA.

Barker Ch., *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, tłum. A. Sadza, Kraków 2005, Wyd. UJ.

Barmeyer Ch. I., *Interkulturelle Zusammenarbeit: Deutsch – französisches Projektmanagement*, „Personal” 2002, nr 6.

Barszczak S., *O filozofii Emmanuela Lévinasa u schyłku życia*, „Lingua ac-Communitas” 2010, Vol. 20, [http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua\\_20/LIN-6.pdf](http://www.lingua.amu.edu.pl/Lingua_20/LIN-6.pdf) 85–120.

Bartz B., *Idea wielokulturowego wychowania w nowoczesnych społeczeństwach*, Duisburg–Radom 1997, Instytut Technologii Eksploatacji i Instytutu Badań.

Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, WN PWN.

Bauman Z., *Globalizacja*, Warszawa 2000, PIW.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków 2006, Wydawnictwo Literackie.

Bauman Z., *Socjologia*, przekład J. Łoziński, Poznań 1996, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Bednarek S., *Problem wielokulturowości we współczesnej polskiej refleksji humanistycznej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 1999, nr 3.

Bee H. L., *Lifespan Development*, New York 1994, NY Harper Collis College Publishers.

Bennett M. J., *Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity*, w: M. R. Page (ed.), *Educational for the intercultural experience*, Yarmouth 1993, Interculturel Press.

Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Berger P. L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. i słowem wstępnym opatrzył J. Niżnik, Warszawa 1983, PIW.

Berner H., *Współczesne kierunki pedagogiczne*, przekład K. Natoniewska, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk 2006, GWP.

Berstein B., *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, Boston 2000, Routledge and Kegan Paul.

*Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. W drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1995, WSP TWP Warszawa.

Bieńkowska-Ptasznik M., *Otwartość na wielokulturowość na przykładzie północno-wschodniego pogranicza Polski po roku 1989*, w: A. Sadowski (red.), *Pogranicze. Studia Społeczne*, t. XI, Białystok 2003, Uniwersytet w Białymstoku.

Bińczycka J., *Pedagogiczny sens dialogu i spotkania*, w: J. Radzewicz (red.), *Nauka demokracji*, Warszawa 1993, CODN.

Blalock H. M., *Statystyka dla socjologów*, Warszawa 1977, WN PWN.

Bobryk J., *Kolektywizacja, eksterioryzacja, homogenizacja wiedzy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1999, nr 3.

Bochno E., Dudzikowa M., Marciniak M., Pałasz M., Jaskulska S., Bochno I., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*, t. 2, *Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Bojar H., *Mniejszości społeczne w państwie i społeczeństwie III Rzeczypospolitej Polskiej*, Wrocław 2000, Fundacja na Rzecz Rozwoju Nauki Polskiej.

Bohnsack R., *Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji i kolektywnych wzorów orientacji*, przekład S. Krzychała, w: S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, Wrocław 2004, Wydawnictwa Naukowe DSWE TWP.

Bokszański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna. Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*, Warszawa 2007, WN PWN.

Bonsunowska-Kuśka E., Wysocka E., *Badania Margaret S. Archer nad systemami oświatowymi jako podstawa rozwoju ogólnej teorii socjologii wychowania*,



w: A. Radziewicz-Winnicki (red.), *Współcześni socjologowie o wychowaniu (zarys wybranych koncepcji)*, Katowice 1993, Wyd. UŚ.

Borden G. A., *Orientacja kulturowa. Teoria służąca rozumieniu i badaniom komunikacji międzykulturowej*, w: A. Kapciak, L. Korporowicz, A. Tyszka (red.), *Komunikacja międzykulturowa. Zderzenia i spotkania*, Warszawa 1996, Instytut Kultury.

Borowicz R., *Wykształcenie jako wartość – casus Polski lat osiemdziesiątych*, „Edukacja” 1991, nr 5.

Botkin J. W., Elmandirja M., Malitza M., *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, tłum. M. Kukliński, Warszawa 1982, WN PWN.

Boudeville J. R., *Aménagement duterritoire et polarisation*, Génin, Paris 1972, Editions M. T.

Bourdieu P., *Reprodukcja: elementy teorii i systemu nauczania*, Warszawa 1990, WN PWN.

Brittan A., *The Privatised World*, London 1977, Routledge & Kegan Paul.

Bromberek B., *Role społeczne nauczyciela*, Poznań 1973, Wyd. UAM.

Brooks J. G., Brooks M. G., *In Search of Understanding, The Case of Constructivist Classrooms*, Alexandria 1999, ASCD.

Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, WN PWN.

Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Kraków 2006, TAIWPN Universitas.

Bruner J., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak, Warszawa 1978, WN PWN.

Brzezińska A., *Jerome S. Bruner: Prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, w: J. S. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, TAIWPN Universitas.

Brzezińska A., *Pojęcie rozwoju*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, Gdańsk 2000, GWP.

Brzezińska A., *Společna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, Wyd. Naukowe Scholar.

Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2002, WN PWN.

Brzeziński J. (red.), *Wielozmiennowe modele statystyczne w badaniach psychologicznych*, Warszawa–Poznań 1987, WN PWN.

Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń 1994, Wyd. „Edytor”.

Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1992, Instytut Wyd. PAX.

Buber M., *Problem człowieka*, Warszawa 1993, WN PWN.

- Buczyńska-Garewicz H., *James*, Warszawa 1973, WP.
- Budohoska W., Włodarski Z., *Psychologia uczenia się. Przegląd badań eksperymentalnych i teorii*, Warszawa 1970, WN PWN.
- Bühler C., *Dzieciństwo i młodość*, Warszawa 1933, NK.
- Cackowski Z., *List o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 2 (19), Tom Specjalny. Listy o edukacji pod redakcją L. Witkowskiego.
- Cantor N., Mischel W., *Prototypy w spostrzeganiu osób*, w: T. Maruszewicz (red.), *Poznawanie i zachowanie. Rozważania z pogranicza psychologii społecznej, psychologii ogólnej i psychologii osobowości*, Poznań 1986, Uniwersytet im. A. Mickiewicza.
- Cartner R., *Wieloosobowość*, przekład A. Cichowicz, Warszawa 2008, Wydawnictwo AMBER Sp. z o.o.
- Castells M., *Galaktyka Internetu*, Poznań 2003, Rebis.
- Castells M., *Siła tożsamości*, przekład S. Szymański, Warszawa 2008, WN PWN [M. Castells (1997, second edition, 2004). *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. II, Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell].
- Cattell R. B. (ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology*, Chicago 1966, Rand-McNally.
- Chlebowczyk J., *O prawie do bytu małych i młodych narodów. Kwestia narodowa i procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu*, Warszawa–Kraków 1983, Śląski Instytut Naukowy, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chlebowczyk J., *Procesy narodotwórcze we wschodniej Europie Środkowej w dobie kapitalizmu*, Warszawa 1975, WN PWN.
- Chlewiński Z., *Stereotypy – struktura, funkcja, geneza. Analiza interdyscyplinarna*, w: Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa 1992, Instytut Psychologii PAN.
- Chlewiński Z., Kurcz I. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Warszawa 1992, t. 1, Instytut Psychologii PAN.
- Communication from the Commission of 21 November 2001 on making a European area of lifelong learning a reality* [COM(2001) 678 final – Not published in the Official Journal] (Komunikat Komisji z dnia 21 listopada 2001 r. w sprawie urzeczywistniania europejskiego obszaru uczenia się przez całe życie [COM(2001) 678 wersja ostateczna – nieopublikowany w Dzienniku Urzędowym]), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52001DC0678:PL:NOT>.

*Codzienność jako miejsce i źródło uczenia się. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, Numer specjalny 2003, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP.

*Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning* [Official Journal C 163 of 9.7.2002] (Rozporządzenie Rady z dnia 27 czerwca 2002 r. w sprawie uczenia się przez całe życie).

Crowther J., Martin I., *Is There Any Space for 'Really Useful Knowledge' in Knowledge Society?*, w: A. Bron, E. Kurantowicz, H. Salling Olesen, L. West (eds.) *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*, Wrocław 2005, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu.

Cyrańska E., *Fenomenologia jako sprzeciw*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*, Łódź 2001, Wyd. UŁ.

Czarnocka E., Lubowicz Z., *Z badań nad problematyką młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1985, nr 8.

Czapiński J., *Dominacja społeczna i egalitaryzm*, w: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Raport 39, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego.

Czapiński J., *Postawy wobec dobra wspólnego*, w: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Raport 39, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego.

Czapiński J., *Psychologia szczęścia*, Warszawa 1994, Wyd. Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

Czapiński J., *Społeczno-psychologiczny portret wybranych zawodów*, w: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Raport 39, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego.

Czaplewicz E., Kasperski E. (red.), *Bachtin. Dialog – język – literatura*, Warszawa 1983, WN PWN.

Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, Wyd. Uniwersytet Szczeciński.

Czerniawska A. E., *Aktywność strategiczna: zależna czy niezależna od dziedziny wiedzy/przedmiotu nauczania?* „Ruch Pedagogiczny” 2003, nr 3–4.

Czykwin E., *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Czykwin E., *Stygmat społeczny*, Warszawa 2007, WN PWN.

*Czy są szanse na pojednanie? Polacy o relacjach między katolicyzmem a prawosławiem, protestantyzmem, judaizmem i islamem. Komunikat z badań*, CBOS BS/106/2012, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K\\_109\\_12.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_109_12.PDF).

Daab Z., *Indywidualizm a poglądy polityczne*, w: J. Reykowski (red.), *Wartości i postawy społeczne a przemiany systemowe*, Warszawa 1993, Wyd. Instytut Psychologii PAN.

Dahrendorf R., *Nowoczesny konflikt społeczny*, Warszawa 1993, Czytelnik.

Danilewicz W., *Společne konsekwencje migracji zagranicznych*, w: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się poprzez całe życie*, przekład J. Michałak, wstęp T. Lewowicki, Gdańsk 2004, GWP.

Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 327 z 24.11.2006].

Delors J. (red.), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwa UNESCO.

Delors J., *Uczenie się – nasz ukryty skarb. Raport UNESCO – edukacja w XXI wieku*, „Kultura i Edukacja” 1998, nr 2.

Derczyński W. (red.), *Elementy teorii socjologicznych*, Warszawa 1975, WN PWN.

Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, wstęp B. Suchodolski, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1972, Ossolineum.

Dewey J., *Experience and Education*, New York 1938, Macmillan.

Dewey J., *Jak myślimy?*, tłum. Z. Bastgenówna, Warszawa 1988, WN PWN.

Dewey J., *Moje pedagogiczne credo. Co to jest wychowanie*, w: S. Wołoszyn wybór i oprac., *Myśl Pedagogiczna w XX stuleciu. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyd. 2 zmienione, Kielce 1998, Dom Wydawniczy „Strzelec”.

Dewey J., *Szkola a społeczeństwo*, tłum. R. Czapińska-Muternilchowa, Warszawa 2005, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

*Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa 2009, Konsorcjum: Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

Dollard J., Miller N. E., *Osobowość a psychoterapia*, Warszawa 1969, WN PWN.

Dróżka W., *Generacja wielkiej zmiany: studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich*, Kielce 2004, 2008 Wyd. AŚ.

Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli*, Kielce 1996, Wyd. WSP.

Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*, Kielce 2004, Wyd. AŚ.

Dróżka W., *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk 2010, GWP.

Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań 2000, Wydawnictwo Moderski i S-ka.

Dudak Z., Pankala A., *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Warszawa 2005, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.

Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, t. 1, *Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Durkheim E., *O podziale pracy społecznej*, tłum. K. Wakar, Warszawa 1999, WN PWN.

Durkheim E., *Zasady metody socjologicznej*, tłum. J. Szacki, Warszawa 2000, WN PWN.

Dyczewski L., *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, w: L. Dyczewski (red.), *Kultura w kręgu wartości*, Lublin 2000, Redakcja Wydawnictw KUL.

Dyczewski L., *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*, w: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyń 2004, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Dyczewski L., *Polacy w Bawarii: tożsamość etniczno-kulturowa, wchodzenie w społeczeństwo niemieckie*, Lublin 1993, Redakcja Wydawnictw KUL.

Dyczewski L., *Tożsamość społeczno-kulturowa w globalizującym się świecie*, „Kultura i Społeczeństwo” 2000, nr 44.

Dylak S., *Konstrukcjonizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, WSP ZNP w Warszawie.

Dylak S., Pęczkowski R., Demicolo P. (red.), *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli. Spojrzenie międzykulturowe*, Rzeszów 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Dymek M., *Motywacja warunkiem efektywnego działania. Czego pragniemy? Do czego dążymy? Czy może nam się udać?*, Radom 2000, Wyd. Politechnika Radomska.

Dyrda B., *Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela*, „Chowanna”, t. 1 (26), *Współczesny nauczyciel w koncepcjach pedeutologicznych i praktyce edukacyjnej*, Katowice 2006, Wyd. UŚ.

Dyskusja panelowa „Potrzeby kraju i rynku pracy” poświęcona zagadnieniu jakości edukacji z perspektywy rynku pracy, <http://kongres.ibe.edu.pl/materialy/202-sesja-ii-panel-4-potrzeby-rozwoju-kraju-i-rynku-pracy>.

Edwards S., *The Inevitable Future? Post-Fordism in Work and Learning*, w: S. Edwards, S. Siemiński, D. Zeldin (eds.), *Adult Learners Education and Training*, London 1993, Routledge.

*Ekonomika i organizacja gospodarki żywnościowej*, Warszawa 2009/74, Zeszyty Naukowe Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie.

Elias N., *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa 1980, PIW.

Epstein S., *Cognitive-experiential self theory: implications for developmental psychology*, w: M. R. Gunnar, L. A. Sroufe (eds.), *Self Process and Development*, The Minnesota Symposia on Child Development 1991, Vol. 23.

Erikson E. H., *Identity and the Life Cycle*, New York–London 1994, W. W. Norton & Company.

Europejska Karta Języków Regionalnych lub Mniejszościowych Strasburg, 5 listopada 1992 roku, [http://bilingua.haus.pl/pliki/akty/Europejska\\_Karta\\_Jezykow\\_Regionalnych\\_lub\\_Mniejszoscowych.pdf](http://bilingua.haus.pl/pliki/akty/Europejska_Karta_Jezykow_Regionalnych_lub_Mniejszoscowych.pdf) (9.09.2013)

EURYDICE. *Kompetencje kluczowe. Rozwój kompetencji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Seria „Survey”, t. 5, Warszawa 2005, EURYDICE. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006].

Fallaci O., *Wściekłość i duma*, „Gazeta Wyborcza”, 13–14.10.2001.

Faure E., *Uczyć się, aby być*, przekład Z. Zakrzewska, Warszawa 1975, WN PWN.

Ferguson G. A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, tłum. M. Zagrodzki, Warszawa 2004, WN PWN.

Ferster L., *A theory of social comparison processes*, „Human Relations” 1954, No. 7.

Filipiak M., *Socjologia kultur: zarys zagadnień*, Lublin 2003, Wyd. UMCS.

Frankfort-Nachmias C., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. E. Hornowska, Poznań 2001, Wyd. Zysk i S-ka.

Frąckowiak T., *Liberalizm i męstwo bycia. Pytania o niepewność*, w: A. Radziejewicz-Winnicki, E. Bielska (red.), *Edukacja a życie codzienne*, Katowice 2002, Wyd. UŚ.

Friedmann J., *A General Theory of Polarized Development*, Santiago 1967, Ford Foundation, Urban and Regional Development Advisory Program in Chile.

Fukuyama F., *Kłeska wielokulturowości*, przekład S. Kowalski, „Gazeta Wyborcza”, 3–4.02.2007.

Fukuyama F., *Wielki Wstrząs: natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, Warszawa 2000, Politeja.

Fukuyama F., *Zaufanie: kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, tłum. A. i L. Śliwa, Warszawa 1997, WN PWN.

Gabzdyl J., Oelszlaeger B. (red.), *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*, Sosnowiec 2010, Wyższa Szkoła Humanitas.

Gajdzica A., *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*, Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Gajdzica A., Gajdzica Z., *Dystans społeczny nauczycieli ze środowisk monoi wielokulturowych wobec osób niepełnosprawnych intelektualnie*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*, t. 2, *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, Cieszyń–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Galloway C., *Psychologia uczenia się i nauczania*, Warszawa 1988, PWP.

Garczyński S., *Potrzeby psychiczne. Niedosyt, zaspokojenie*, Warszawa 1972, NK.

Gardner H., Walters J., *Multiple Intelligence: The Theory in Practice*, New York 1993, Basic Books.

Gasiul H., *Teorie emocji i motywacji*, Warszawa 2002, Wydawnictwo UKSW.

Gergen K. J., *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, tłum. M. Marody, Warszawa 2009, WN PWN. Tytuł oryginału: *The Saturated Self, Dilemmas of Identity in Contemporary Life*, New York 2001, 2nd ed., Basic Books.

Gergen K. J., Keith D. (eds.), *The Social Construction of the Person*, New York 1985, Springer.

Gerrig R. J., Zimbardo P. G., *Psychologia i życie*, wydanie nowe, tłum. J. Radzicki, E. Czerniawska, A. Jaworska, J. Kowalczevska, Warszawa 2011, WN PWN.

Giddens A., *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, tłum. G. Worowiecka, Kraków 2001, Zakład Wydawniczy „Nomos”. Tytuł oryginału: *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Pierwsze wydanie: 1976, Hutchinson.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekład A. Szulżycka, Warszawa 2002, WN PWN. Tytuł oryginału: *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern age*. Pierwsze wydanie: 1991, Polity Press.

Giddens A., *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa 2005, WN PWN. Tytuł oryginału: *Sociology*. Pierwsze wydanie: 2001, Polity Press in association with Blackwell Publishers LTD.

Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*, przekład A. Amsterdamski, Poznań 2003, Wyd. Zyski S-ka. Tytuł oryginału: *The Constitution of Society Outline of the Theory of Structuration*. Pierwsze wydanie: 1984, Polity Press in association with Blackwell Publishers Ltd.

Gilly M., *Nauczyciel–uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa 1987, PIW.

Giza-Poleszczuk A., *Zasoby indywidualne: faza życia a strategie działania w transformowanym systemie*, w: A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, A. Richard, *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany systemowej*, Warszawa 2000, Wyd. IFiS.

Glaserfeld E., *Radikaler Konstruktivismus. Idee, Ergebnisse, Probleme*, Frankfurt 1998, Suhrkamp.

Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996, WSP TK.

Golka M., *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Poznań 1999, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Golka M., *Imiona wielokulturowości*, Warszawa 2010, Wydawnictwo MUZA SA.

Golka M., *Kultura jako system*, Poznań 1992, OWN.

Golka M., *Wielokulturowość: między ładem a chaosem. Wstępne sugestie teoretyczne*, w: R. Cichocki (red.), *Teorie społeczne a możliwości praktyczne*, Poznań 1997, Media.

Golka M., *Wielokulturowość w kontekście globalizacji*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15.

Gołąb A., *Wychowanek jako podmiot doświadczeń*, w: A. Gurycka, A. Gołąb (red.), *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, cz. II, Warszawa 1985, Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii.



Gołębiński B. D., *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwowski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2004, WN PWN.

Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Poznań 1992, Zys i S-ka.

Górnikowska-Zwolak E., *Przeobrażenia środowisk lokalnych*, w: A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna u schyłku XX w.*, Katowice 1993, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Griese H. M., *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Griffin A., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2002, GWP.

Grosch H., Leenen W. R., *Steps of Intercultural Learning*, w: <http://www.learningmigration.com/files/report/1/GironaConfReport.pdf>.

Grzybowski P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości do międzykulturowości*, Kraków 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Guilford J. P., *Podstawowe metody statystyki w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1960, WN PWN.

Gurba E., *Wczesna dorosłość*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, WN PWN.

Gurycka A., *System wartości młodzieży szkół średnich 1978–1988*, „Edukacja” 1991, nr 2.

Gurycka A., *Światopogląd młodzieży*, Warszawa 1991, Pracownia Testów Psychologicznych.

Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego*, t. 1, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, tłum. A. M. Kaniowski, Warszawa 1999, WN PWN. Tytuł oryginału: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt am Main 1981, wyd. popr. 1987.

Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism*, wybrał, opracował i posłowiem opatrzył Z. Krasnodębski, wstępem poprzedził S. Rainko, tłum. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, Warszawa 1983, WN PWN.

Hall E. T., *Bezgłośny język*, tłum. R. Zimand i A. Skarbińska, Warszawa 1987, PIW.

Hall E. T., *Poza kulturą*, przekład E. Goździak, Warszawa 2001, WN PWN.

Hall E. T., *Ukryty wymiar*, tłum. T. Hołówka, Warszawa 1976, PIW.

Hamer H., *Psychologia społeczna: teoria i praktyka*, Warszawa 2005, Wyd. Difin.

Harris R., Smolicz J. J., *Australijczycy polskiego pochodzenia. Studium adaptacji i asymilacji młodego pokolenia*, Wrocław 1984, Ossolineum.

Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, WN PWN.

Havighurst R., *Human Development and Education*, New York–London–Toronto 1953, Longmans, Green and CO.

Havighurst R. J., *Developmental Tasks and Education*, New York 1972, David McKay Company, INC. Pierwsze wydanie: 1948.

Heidegger M., *Co się zwie myśleniem?*, Warszawa 2000, WN PWN.

Heider F., *The psychology of interpersonal relations*, New York 1958, Wiley.

Hejnicka-Bezwińska T., *Gotowość nauczycieli do funkcjonowania w standardach podmiotowych*, w: T. Lewowicki (red.), „*Gorące*” problemy edukacji w Polsce, Warszawa 2007, KNP PAN, WSP ZNP.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Hejnicka-Bezwińska T. (red.), *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, Bydgoszcz 2003, Wyd. Akademii Bydgoskiej.

Herbart J. F., *Pisma pedagogiczne*, wybór, wstęp i oprac. B. Nawroczyńskiego, Wrocław 1967, Ossolineum.

Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, w: S. Hessen, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Hewstone M., *Kontakt i kategoryzacja: zmiana stosunków międzygrupowych w ujęciu psychologii społecznej*, w: C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańsk 1999, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Hofstede G., *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M. Durka, Warszawa 2000, Polskie Wyd. Ekonomiczne.

Huntington S. P., *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, tłum. H. Jankowska, Warszawa 2003, Warszawskie Wydawnictwo MUZA SA.

Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, WN PWN.

Hurlock E. B., *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965, WN PWN.

Husserl E., *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, tłum. S. Walczewska, Kraków 1987, PAT.

Iglicka K., *Migracje długookresowe i osiedleńcze z Polski po 2004 roku – przykład Wielkiej Brytanii. Wyzwania dla statystyki i demografii państwa*, Raporty i Analizy, Centrum Stosunków Międzynarodowych 2011 nr 5, [http://csm.org.pl/fileadmin/files/Biblioteka\\_CSM/Raporty\\_i\\_analizy/2011/CSM\\_Raporty\\_i\\_Analizy\\_Migracje\\_dlugookresowe.pdf](http://csm.org.pl/fileadmin/files/Biblioteka_CSM/Raporty_i_analizy/2011/CSM_Raporty_i_Analizy_Migracje_dlugookresowe.pdf)

Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, przekład z j. angielskiego A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wrocław 2006, Wydawnictwo Naukowe TWP we Wrocławiu.

*Informacja o rozmiarach i kierunkach emigracji z Polski w latach 2004–2009*, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud\\_infor\\_o\\_rozm\\_i\\_kierunk\\_emigra\\_z\\_polski\\_w\\_latach\\_2004\\_2009.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_infor_o_rozm_i_kierunk_emigra_z_polski_w_latach_2004_2009.pdf).

*Informacja o sytuacji społeczno-gospodarczej województw*, Kwartalnik 2011/2, Główny Urząd Statystyczny.

Jakob G., *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, w: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniu pedagogicznym. Studia i materiały*, Łódź 2001, Wyd. UŁ.

Jameson F., Mishimoto M., *Cultures of globalization*, London 1998, Duke University.

Janowski A., *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Warszawa 2009, Fraszka Edukacyjna.

Janowski A., *Poznanwanie uczniów*, Warszawa 1991, WSiP.

Janowski A., *Uczeń w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1995, WSiP.

Jarymowicz M., *Modyfikowanie wyobrażeń dotyczących „Ja” dla zwiększenia gotowości do zachowań prospołecznych*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*, Warszawa 2008, WN PWN.

Jarymowicz M., *Różnicowanie „ja–inni” i funkcjonowanie w świecie społecznym*, w: J. Jarymowicz, Z. Smoleńska (red.), *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, Wrocław 1983, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jarymowicz M., *Spostrzeganie samego siebie: porównywanie Ja–Inni*, w: M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, KiW.

Jarymowicz M., *Spostrzeganie własnej indywidualności*, Wrocław 1984, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jarymowicz M., *Tożsamość jako efekt rozpoznawania siebie wśród swoich i obcych. Eksperymentalne badania nad procesami różnicowania JA–MY–INNI*, w: P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre, *Tożsamość a odmiennność kulturowa*, Warszawa 1992, Wydawnictwo Instytutu Psychologii Polskiej Akademii Nauk.

Jarymowicz M., Kwiatkowska A., *Atrybuty własnej tożsamości: właściwości spostrzegane jako wspólne dla JA i INNYCH versus specyficznie własne*, w: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA–INNI: tożsamość, indywidualizacja – przynależność*, Wrocław 1988, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Jarymowicz J., Smoleńska Z. (red.), *Poznawcze regulatory funkcjonowania społecznego*, Wrocław 1983, Ossolineum.

Jasiński A., Korbel J. (red.), *Zderzenia i przenikanie kultur na pograniczach*, Opole 1989, Wyd. WSP w Opolu.

Jasiński Z., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Potencjał społeczno-kulturowy polskich pograniczy*, Opole 1998, Wyd. UO.

Jasiński Z., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Plany życiowe młodzieży z terenów pograniczy*, Opole 2004, Wyd. UO.

Jones E. E., Gerard H. B., *Foundations of social psychology*, New York 1967, Wiley.

Juszczyk S., *Kognitywne aspekty uczenia się*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G–Ł, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Juszczyk S., *Konstruktywizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, t. II, G–Ł, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Juszczyk S., Musioł M., Watoła A., *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, Katowice 2007, Wydawnictwo Agencja Artystyczna PARA.

Kaku M., *Wizje, czyli jak nauka zmieni świat w XXI wieku*, Warszawa 2000, Prószyński i S-ka.

Kaleta A., *Jakość życia młodzieży wiejskiej. Studium podobieństw i różnicowań międzyśrodowiskowych*, Toruń 1988, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

*Kapitał ludzki w Polsce w 2010 r.*, Gdańsk 2012, Główny Urząd Statystyczny.

Kapuściński R., *Ten inny*, Warszawa 2007, Wydawnictwo „Znak”.

Karyłowski J., *Z badań nad mechanizmami pozytywnych ustosunkowań interpersonalnych*, Wrocław 1975, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Kelly Vic A., *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: podstawowe zasady*, w: Z. Kwieciński (red.), *„Nieobecne Dyskursy” Studia Kulturowe i Edukacyjne*, Toruń 1997, cz. V. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Kempny M., Kapciak A., Łodziński S. (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Wyd. Oficyna Naukowa.

Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Gdańsk 2000, GWP.

Kleiber M., *Czy Polska będzie kiedyś miała innowacyjną gospodarkę?*, [http://www.aktualnosci.pan.pl/images/stories/pliki/2013/Artyku%C5%82y/Czy\\_Polska\\_b%C4%99dzie\\_kiedy%C5%9B\\_mia%C5%82a\\_innowacyjn%C4%85\\_gospodark%C4%99.pdf](http://www.aktualnosci.pan.pl/images/stories/pliki/2013/Artyku%C5%82y/Czy_Polska_b%C4%99dzie_kiedy%C5%9B_mia%C5%82a_innowacyjn%C4%85_gospodark%C4%99.pdf).

Klasik A., Szlachta J., Zawadzki S. M., *Polityka regionalna a integracja z Unią Europejską*, Warszawa 1993, „Biała Księga Polska–Unia Europejska”, t. 37.

Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Olsztyn 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków 2009, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kłoskowska A., *Kultura*, w: Kłoskowska A. (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcie i problemy wiedzy o kulturze*, Wrocław 1992, Wyd. Drukarnia Uniwersytetu Wrocławskiego.

Kłoskowska A., *Kulturowe uwarunkowania postaw*, w: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa 1973, WN PWN.

Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejście do osobowości*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 2, Gdańsk 2006, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kojs W., *Akademicka przestrzeń uczenia się przez całe życie – szkic zagadnienia*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna*, t. 1, *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice 1994, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kojs W., *Wiedza o edukacji w społeczeństwie uczącym się*, w: S. Juszczak, M. Musioł, A. Watola, *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, Katowice 2007, Wydawnictwo Agencja Artystyczna PARA.

Kolańczyk A., *Czuję, myślę, jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*, Gdańsk 1999, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Konarzewski K., *Badania jakościowe – szansa czy złudzenie?*, w: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku.

Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe*, Warszawa 2000, WSiP.

Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000, WN PWN.

Konopczyński M., Theiss W., Winiarski M. (red.), *Pedagogika społeczna, przestrzeń życia i edukacji. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Pilchowi*, Warszawa 2010, PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej.

*Kontynuacja przemian. Raport o stanie edukacji w 2011*, Broszura Informacyjna, Warszawa 2012, IBE.

Korporowicz L., *Wielokulturowość i międzykulturowość*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, Warszawa 1997, Wyd. Oficyna Naukowa.

Kościelska M., *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 1998, WN PWN.

Kotarbiński T., *Szkice praktyczne*, Warszawa 1913, Wyd. Kasy im. Mianowskiego.

Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987, WN PWN.

Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kozielecki J., *Transgresje jako źródło kultury*, w: J. Kozielecki (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Kozusznik B. (red.), *Kapitał ludzki w dobie integracji i globalizacji*, Katowice 2005, Wyd. UŚ.

Krajewska A., *Statystyka dla pedagogów*, Białystok 1997, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Krajewska A., *Statystyka dla pedagogów: wybrane zagadnienia*, Białystok 1999, Wydawnictwo Migo.

Krajewski J., Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku.

Kraśniewski A., *Kształcenie*, w: *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa 2009, UW.

Krüger H. H., Pfaff N., *Metody badań pedagogicznych*, tłum. D. Sztobryn, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk 2006, GWP.

Kubinowski D., *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013, Wydawnictwo Makmed.

Kubinowski D., *Inauguracyjna konferencja Zespołu Pedagogiki Kultury i Edukacji Międzykulturowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa 11 maja 2004 roku, „Pedagogika Kultury”, t. I*, Lublin 2005.

Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2012, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Kukliński A. (red.), *Gospodarka oparta na wiedzy jako wyzwanie dla Polski XXI wieku*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Komitetu Badań Naukowych.

Krzemionka D., *Wielkość dystansu JA–INNI a gotowość do egzocentrycznego angażowania się w sprawy Innych*, w: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA–INNI*, Wrocław 1988, Ossolineum.

Krzysztofek K., *Kontekst kulturowy społeczeństwa informacyjnego*, w: *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 2002, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Raport UNDP.

Krzysztofek K., *Kulturowa ścieżka globalizacji*, w: M. Pietraś (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, Lublin 2002, Wydawnictwo UMCS.

Krzysztofek K., *Pięć refleksji o zmieniającej się naturze pogranicza i wielokulturowości*, w: K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Pogranicza etniczne w Europie. Harmonia i konflikty*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersytet w Białymstoku, Instytut Socjologii.

Krzysztofek K., *Spółczesność inteligentna czy inteligentnie zarządzana*, w: *Władza i obywatel w społeczeństwie informacyjnym*, Warszawa 1999, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji.

Krzyżewski K. (red.), *Doświadczenia indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*, Kraków 2003, Wydawnictwo UJ.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, WN PWN.

Kurcz I., *Zmienność i nieuchronność stereotypów. Studium na temat roli stereotypów w reprezentacji umysłowej świata społecznego*, Warszawa 1994, WN PWN.

Kurzepa J., *Lęk przed obcością – zachowania młodzieży uczestniczącej w projektach międzynarodowych*, w: T. Lewowicki, J. Urban (red.), *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Katowice 2007, Wyd. Gnome.

Kurzepa J., *Socjopatologia pogranicza*, Zielona Góra 2007, Lubuskie Towarzystwo Naukowe.

Kwaśnica R., *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*, w: R. Kwaśnica (red.), *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław 1993, Wyd. UW.

Kwaśnica R., *Rozumienie dokształcania*, w: R. Kwaśnica (red.), *Pytanie o nauczyciela*, Wrocław 1993, Wyd. UW.

Kwaśniewski K., *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*, Warszawa 1982, WN PWN.

Kwiatkowska H., *Kształcenie nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, Warszawa 1997, Instytut Badań Edukacyjnych.

Kwiatkowski S. M., *Problem integracji subdyscyplin pedagogicznych*, w: J. Półrola-Góral, B. Walasek-Jarosz (red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki*, Kielce 2012, Oficyna Wydawnicza WSETiNS w Kielcach.

Kwiecińska E., Kwieciński Z., *Młodzież wobec naczelnych wartości życia*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1977, nr 4.

Kwiecińska R., Łukasik J. M. (red.), *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, Kraków 2012, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Sto pytań o edukację w przejściu stuleci*, w: A. Nałaskowski, R. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń 2001, Wyd. UMK.

Kwieciński Z., *Nabywanie wiedzy a kształtowanie tożsamości w pracach późnego Basila Bersteina – zachęta do lektury i dyskusji*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Cieszyn–Warszawa 2006, Uniwersytet Śląski, WSP ZNP w Warszawie.

Kwieciński Z., *„Niewidzialna pedagogia”. Tryby nabywania wiedzy i tożsamości według późnego Basila Bersteina – wprowadzenie do dyskusji*, w: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Kwieciński Z., *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*, w: A. M. Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz 1998, Wydawnictwo „Wers”.

Kwieciński Z., *Tożsamość i rozwój młodzieży a edukacja*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej. Teraźniejszość młodego pokolenia, Wrocław 2000, numer specjalny, TWP DSWE.

Kwieciński Z., *Tropy – Ślady – próby. Szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, Wydawnictwo EDYTOR.

Kwieciński Z., *Zmiana, rozwój i postępowanie w świadomości podmiotów edukacji*, Wstęp do badań, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

Kwieciński Z., Brzezińska A. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. 6: *Wygotski i z Wygotskim w tle*, Toruń 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, WN PWN.



Lemert C., Gillan G., *Michel Foucault. Teoria społeczna i transgresja*, tłum. D. Leszczyński, L. Rasiński, wstęp. L. Kochanowicz, Warszawa 1999, WN PWN.

Leontiew A. N., *Działalność a osobowość*, w: J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław 1985, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Lesiewicz E., *Europejski podręcznik historii jako próba wypracowania wspólnej pamięci zbiorowej obywateli Unii Europejskiej*, <http://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5635/1/057-068.pdf> (9.09.2013).

Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. A. Kowalska, Warszawa 2002, WN PWN.

Lévinas E., *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Gdynia 1991, Wydawnictwo „ATEXT”.

Levinson P., *Miękkie ostrze*, Warszawa 1999, Wydawnictwo MUZA SA.

Lewicka M., Trzebiński J. (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985, KiW.

Lewicki A., *Niektóre problemy psychologii klinicznej*, w: A. Lewicki (red.), *Psychologia kliniczna*, Warszawa 1974, WN PWN.

Lewicki P., *Struktura i funkcjonowanie wzorca poznawczego w procesie percepcji społecznej*, Warszawa 1983, Wyd. UW.

Lewowicki T., *Aspiracje dzieci i młodzieży. Szkice o ideałach i praktyce edukacyjnej*, wyd. drugie, Warszawa 1987, WN PWN.

Lewowicki T., *Dylematy metodologii pedagogiki*, w: T. Lewowicki (red.), *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, Warszawa–Cieszyn 1995, Wyd. UW, UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

Lewowicki T. (red.), *„Gorące” problemy edukacji w Polsce*, Warszawa 2007, Komitet Nauk Pedagogicznych, WSP ZNP.

Lewowicki T., *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, w: J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Lewowicki T., *O doświadczeniach edukacji wielokulturowej oraz perspektywie edukacji i pedagogiki międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogródko-Mazur A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., *O podstawowych warunkach pomyślnej pracy nauczycieli w sytuacji wielokulturowości*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Warszawa–Radom 2007, Instytut Technologii i Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.

Lewowicki T. (red.), *Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, Warszawa–Kraków 2004, WSP ZNP, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Lewowicki T. (red.), *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1994, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*, w: M. M. Urlńska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, Wyd. UMK.

Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, wyd. drugie, Warszawa 1994, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Lewowicki T., *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1977, WSiP.

Lewowicki T., *Socjologizm vs. pedagogizm – czy synteza w edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2010, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T. (red.), *Společnosti mládežové na Pograničzu*, Cieszyn 1995, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki (czyli – o czym warto pamiętać czytając niniejszy zbiór opracowań)*, w: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz J. (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku.

Lewowicki T., *Szkic do teorii zachowań tożsamościowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Lewowicki T., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, w: E. Małewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Kraków 2002, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Lewowicki T., *Wyznaczniki tożsamości narodowej (wiedza o determinantach tożsamości i zachowań tożsamościowych jako element edukacji)*, w: Z. Jasiński, A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*, Opole 1997, Wyd. UO.

Lewowicki T., *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 3–4.

Lewowicki T., Grabowska B. (red.), *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn 1998, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., Grabowska B. (red.), *Společnosti pograničia – Wielokulturowość – Edukacja*, Cieszyn 1996, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Lewowicki T., Nikitorowicz J. (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku.

Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S. (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn 2003, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., Różańska A., Klajmon U. (red.), *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2002, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie.

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A. (red.), *Szkoła na pograniczach*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Grabowska B. (red.), *Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego*

*i kształtowania się tożsamości*, Cieszyn–Warszawa–Kraków 2005, Wyd. Uniwersytet Śląski w Katowicach – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Ogrodzka-Mazur E. (red.), *Teorie i modele badań międzykulturowych*, Cieszyn–Warszawa 2006, UŚ, WSP ZNP w Warszawie.

Lewowicki T., Szczurek-Boruta A., Suchodolska J. (red.), *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Lewowicki T., Urban J., Szczypka-Rusz A. (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2004, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, przekład A. Jasińska-Kania, Warszawa 2000, WN PWN.

Lipiec L., *U podstaw systemu wartości*, w: S. Szewczuk (red.), *Świat wartości i wychowanie*, Warszawa 1996, Wyd. Fundacja „Innowacja”.

Lorek-Jezińska E., Siek-Piskozub T., Więckowska K. (red.), *Worlds in the Making: Constructivism and Postmodern Knowledge*, Toruń 2006, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Lubaś M., *Holizm a wielokulturowość*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15.

Luhman R., *The Sociological Outlook*, Wadsworth 1982, Belmont California USA.

Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978, WN PWN.

Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Łobocki M., *Niektóre kontrowersje wokół badań pedagogicznych*, w: J. Krajewski, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz (red.), *Problemy współczesnej metodologii*, Olecko 2001, Wszechnica Mazurska w Olecku.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2000, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Łukasik J. M., *Doświadczenia życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Łojewska-Krawczyk M., *Wiedza o wartościach*, w: A. Motycka (red.), *Wiedza a wartości*, Warszawa 2001, Wyd. IFS PAN.

Łomny Z., *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Radom 1996, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji.

Macrae C. N., Stangor Ch., Hewstone M., *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, tłum. M. Majchrzak, A. i M. Kacmajor, A. Nowak, Gdańsk 1999, GWP.

Madsen K. B., *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa 1980, WN PWN.

Maidson D., *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, Warszawa 2001, WN PWN.

Majcherek J., *Kulturalizacja a globalizacja. Między potrzebą zakorzenienia a groźbą wydziedziczenia*, w: W. Kojs (red.), *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, Cieszyn 2001, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.

Majka J., *Etyka życia gospodarczego*, Wrocław 1982, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.

Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Malinowski B., *Szkice z teorii kultury*, tłum. H. Buczyńska, H. Stasiak, T. Świecka, Warszawa 1958, KiW.

Mamzer H. (red.), *Czy klęska wielokulturowości?*, Poznań 2008, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Manters A., *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*, Warszawa 1997, WN PWN.

Markinówna E., *Psychologia indywidualna Adlera*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, wybór i oprac. S. Wołoszyn, t. III, księga pierwsza, Kielce 1998, Dom Wydawniczy „Strzelec”.

Markowska D., *Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4.

Markowska D., *Kategoria „swój-obcy” – omówienie*, w: T. Popławski (red.), *Oblicza peryferyjności*, Białystok 1994, Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Warszawskiego.

Marody M. (red.), *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Maroszek J., *Podlasie*, w: E. Wysocka, M. Konopka (red.), *Polskie regiony. Podstawy kulturowe regionalizacji Polski*, Ciechanów 1997, Krajowa Rada Regionalnych Towarzystw Kultury.

Martinelli S. (red.), *Uczenie się międzykulturowe*, Strasburg 2000, publikacja dostępna: [http://galeriatolerancji.org.pl/pliki/Tkit\\_uczenie\\_sie\\_miedzykulturowe.pdf](http://galeriatolerancji.org.pl/pliki/Tkit_uczenie_sie_miedzykulturowe.pdf), z dnia 25.07.2012 r; <http://www.mlodziez.org.pl/publikacje/uczenie-sie-miedzykulturowe-pakiet-szkoleniowy-4>.

Maruszewski T., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 1996, Polskie Towarzystwo Semiotyczne.

Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2007, WN PWN.

Maszkę A., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Materska M., Tyszką T. (red.), *Psychologia i poznanie*, Warszawa 1997, WN PWN.

Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, przekład A. Niwak, Gdańsk 2007, GWP.

Mayor F., *Tolerancja i współczesny świat*, „Res Humana” 1995, nr 5.

Mayor F. we współpracy z Bindem J., *Przyszłość świata*, Warszawa 2001, Fundacja Studiów Edukacyjnych.

Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Warszawa 2000, WN PWN.

Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, WN PWN.

Michalak R., *Aktywizowanie ucznia edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 2004, Wyd. Nauk. UAM.

Michalik M., *Człowiek wobec świata wartości*, w: S. Opara, E. Starzyńska-Kościszko (red.), *Z zagadnień współczesnej aksjologii*, Olsztyn 1996, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Mieszalski S., *Związek uczenia się z nauczaniem z perspektywy konstrukttywizmu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4.

Mikulowski-Pomorski J., *Komunikacja międzykulturowa*, Kraków 1999, Akademia Ekonomiczna.

Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, WN PWN.

Miller D., *Myślenie kontrfaktywne*, w: A. S. R. Manstead, M. Hewstone (red.), *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, Warszawa 2001, Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.

Miles M. B., Huberman A. M., *Analiza danych jakościowych*, tłum. S. Zabiełski, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Misiejuk D., *„Ja wobec Innego” – program edukacyjny dla dzieci żyjących w przestrzeni wielokulturowej*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Misiejuk D., *Teoria wielu inteligencji H. Gardnera w procesie kształcenia dwujęzycznego w środowisku wielokulturowym*, w: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, *Szkoła na pograniczach*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.

Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980, WN PWN.

Modrzewski J. *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2004, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Mucha J., *Badania stosunków kulturowych z perspektywy mniejszości*, w: J. Mucha (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca. Mniejszości kulturowe a grupa dominująca w Polsce*, Warszawa 1999, „Amber”.

Mucha J., *Dominacja kulturowa a relacje z nią*, w: Mucha J. (red.), *Kultura dominująca jako kultura obca*, Warszawa 1999, Oficyna Naukowa.

Mucha J., *Oblicza etniczności. Studia teoretyczne i empiryczne*, Kraków 2005, Zakład Wydawniczy „Nomos”.

Mucha J., *Wielokulturowość etniczna i nieetniczna*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15.

Murray E. J., *Motywacja i uczucia*, Warszawa 1968, WN PWN.

Muszyńska J., *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej uczniów i studentów województwa podlaskiego*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne*, Toruń 2013, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Muszyńska J., *Percepcja społeczna Innego kulturowo w przestrzeni wschodniego pogranicza Polski*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

*Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, WSP TWP w Warszawie.

Nawroczyński B., *Dzieła wybrane*, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońka-Stanikowa, Warszawa 1987, WSiP.

Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Lwów–Warszawa 1931, Książnica Atlas.

Nelson T. D., *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003, GWP.

Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, WN PWN.

Niebrzydowski L., *Rodzaje samooceny uczniów kl. V–VIII*, „Psychologia Wychowawcza” 1974, nr 4.

Niemierko B., *Cele kształcenia*, w: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2004, WN PWN.

Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Niemczyński A., *Model indywidualnego rozwoju człowieka*, Kraków 1980, Wyd. UJ.

Nieścior A., *Jakość życia jednostki*, „Problemy Jakości” 2000, nr 12, Warszawa 2000, Wydawnictwo Sigma-NOT.

Nikitorowicz J., *Człowiek pogranicza jako efekt dialogu tożsamościowego w warunkach wielokulturowości*, „Edukacja – Studia – Badania – Innowacje” 2009, nr 3 (107).

Nikitorowicz J., *Dialog kultur w społeczeństwie wielokulturowym i w działaniach edukacji międzykulturowej w kontekście integracji*, w: A. Paszko (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2004, Biblio Theca Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie.

Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa wobec dylematów kształtowania tożsamości w społeczeństwach wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa w procesie kreowania nowego paradygmatu współistnienia w wielokulturowym świecie*, w: E. Dąbrowa, U. Markowska-Manista (red.), *Między kulturami. Edukacja w wielokulturowej rzeczywistości*, Warszawa 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.

Nikitorowicz J. (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb i stereotypów*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Nikitorowicz J., *Fenomen wielokulturowości i prognozy rozwoju ku międzykulturowości*, „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

Nikitorowicz J., *Grupy etniczne w wielokulturowym świecie*, Sopot 2010, GWP.

Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, GWP.

Nikitorowicz J., *Młodzież pogranicza kulturowego Białorusi, Polski, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Białystok 2000, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Od Federacji Zespołów Pogranicza do Stowarzyszenia Wspierania Edukacji Międzykulturowej*, w: J. Nikitorowicz, A. Sadowski, D. Misie-



juk (red.), *Pogranicze. Studia Społeczne*, T. XVII, cz. 1, *Edukacja międzykulturowa*, Białystok 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Nikitorowicz J., *Pogranicze – Tożsamość – Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokratyzacji i integracji europejskiej*, w: Nikitorowicz J. (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Relacje i interakcje – wielokulturowość i międzykulturowość*, w: T. Lewowicki, J. Urban (red.), *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*, Katowice 2007, Wyd. Gnome.

Nikitorowicz J., *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, Białystok 1997, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Spotkanie i dialog kultur – wymiar edukacji międzykulturowej*, w: T. Pilch (red.), *O potrzebie dialogu kultur i ludzi*, Warszawa 2000, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Nikitorowicz J., *Tolerancja. Ideal i cele edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6.

Nikitorowicz J., *Tożsamość jako wysilek podmiotu otwierający na dialog międzykulturowy*, w: J. Nikitorowicz, J. Halicki, J. Muszyńska (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Białystok 2006, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn–Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Nikitorowicz J., *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., *Wspólnota*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Nikitorowicz J., Halicki J., Muszyńska J. (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Białystok 2006, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”

Nikitorowicz J., Misiejuk D., Sobecki M. (red.), *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2007, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., Muszyńska J., Sobecki M. (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., Sobecki M. (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Nikitorowicz J., Sobecki M., Misiejuk D. (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2001, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Niżnik J., *Symbole a adaptacja kulturowa*, Warszawa 1985, COMUK.

Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2008, WN PWN.

Nowak S., Sułek S., *Wartości życiowe dwóch pokoleń*, „Kultura i Społeczeństwo” 1983, nr 2.

Nowicka E., *Religia a obcość*, Kraków 1991, Zakład Wydawniczy „Nomos”.

Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2006, WN PWN.

Nowicka E., Łodziński S., *U progu otwartego świata*, Kraków 2001, Zakład Wydawniczy „Nomos”.

Nowicka E., Jaworski J. (red.), *Inny – obcy – wróg: swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, Warszawa 1992, Oficyna Naukowa.

Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, WN PWN.

Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Katowice 2007, Wyd. UŚ.

Ogrodzka-Mazur E., *Kryzys w wartościowaniu a zawartość i uporządkowanie wartości młodzieży z Pogranicza*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn–Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Olbrycht K., „*Edukacja aksjologiczna*” – próba interpretacji i zarys programu, w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 1, *Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania*, Katowice 1994, Wyd. UŚ.

Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 1, *Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, Katowice 1994, Wyd. UŚ.

Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 2, *Odpowiedzialność pedagoga*, Katowice 1995, Wyd. UŚ.

Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 3, *O tolerancji*, Katowice 1995, Wyd. UŚ.

Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna*, t. 4, *Wybrane problemy przekazu wartości*, Katowice 1999, Wyd. UŚ.

Olbrycht K., *Prawda, dobro, i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.

Olbrycht K., *Rola kształcenia aksjologicznego w działaniach pedagogicznych w społecznościach wielokulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn–Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Okoń W., *Proces nauczania*, Warszawa 1965, PZWS.

Okoń J., *Analiza czynnikowa w psychologii*, Warszawa 1960, WN PWN.

Overton W., *General Systems, Structure and Development*, w: K. F. Reigel, G. C. Rosenwald (eds.), *Structure and Transformation: Developmental and Historical Aspects*, Vol. 3, New York 1975, Wiley.

Oyster C. K., *Grupy*, tłum. A. Bezwińska-Walerjan, Poznań 2002, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Palka S., *Badania z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, w: S. Palka, (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Kraków 2004, Wyd. UJ.

Palka S., *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, w: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Palka S., *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 1.

Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, GWP.

Palka S. (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, Kraków 2004, Wyd. UJ.

Palka S., *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, Warszawa 1989, WSiP.

Paluch A. K., *Konflikt, modernizacja i zmiana społeczna*, Warszawa 1976, WN PWN.

Paluchowski J., *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Palubicka A., *Myślenie w perspektywie poręczności a pojęciowa konstrukcja świata*, Bydgoszcz 2006, Wyd. Epigram.

Paris S. C., Ayres L. R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997, WSiP.

Piaget J., *Narodziny inteligencji dziecka*, tłum. M. Przetacznikowa, Warszawa 1966, WN PWN.

Piaget J., *Psychologia i epistemologia*, tłum. Z. Ziemińska, Warszawa 1977, WN PWN.

Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1981, WN PWN.

Piaget J., *Science of Education and the Psychology of the Child*, New York 1970, Viking Press.

Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, tłum. T. Kołakowska, Warszawa 1966, WN PWN.

Piaget J., Inhelder B., *Operacje umysłowe i ich rozwój*, tłum. M. Przetacznikowa, w: P. Fraisse, J. Piaget (red.), *Inteligencja*, Warszawa 1967, WN PWN.

Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Zakrzewska, Wrocław 1996, Wydawnictwo Siedmiogród.

Pietraś M. (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, Lublin 2002, UMCS.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Pilch T., Bauman T. (red.), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

*Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa 2009, UW.

Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009, Wyd. Nauk. UAM.

Popielski K., *Człowiek – wartości – sens*, Lublin 1996, Redakcja Wydawnictw KUL.

Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1994, Redakcja Wydawnictw KUL.

Popielski K., *Noetyczne jakości życia i ich znaczenie w procesie „bycia i stawania się” egzystencji*, „Chowanna”, t. 1 (30), *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, Katowice 2008.

Popielski K., *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 2, Gdańsk 2007, GWP.

Poprzącka M., *Tradycje i transgresje. Ceremonie*, „Tygodnik Powszechny” 2006, nr 24.

Porębska M., *Rozwój człowieka rozpatrywany z punktu widzenia kształtowania się organizacji jego funkcjonowania*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” Prace Psychologiczne 1995, XXXVIII.

Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, wyd. rozszerzone i poprawione, Płock 2002, Wydawnictwo Naukowe „Novum”.

Price W. F., Crapo R. H., *Psychologia w badaniach międzykulturowych. Czy ludzie wszędzie są tacy sami?*, tłum. A. Nowak, Gdańsk 2003, GWP.

*Promoting Adult Learning OECD*, [http://www.oecd-ilibrary.org/education/promoting-adult-learning\\_9789264010932-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/promoting-adult-learning_9789264010932-en) (10.11.2013).

Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, w: A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992, WSiP.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa 2002, WN PWN.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa 2002, WN PWN.

Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, PZWSz.

Przetacznikowa M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981, WN PWN.

Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategia zmian i kompetencje obywatelskie*, Toruń–Poznań 1999, „Edytor”.

Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, Ossolineum.

Putnam R., *Demokracja w działaniu: tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, tłum. J. Szacki, Kraków 1995, Wyd. „Znak”.

Rabczuk W., *Kompetencje kluczowe i ich kontekst międzykulturowy*, w: A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*, t. 2, *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej. Nowe konteksty*, Warszawa 2007, Wyd. WSP TWP.

Rabczuk W., *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec mniejszości narodowych i etnicznych*, w: W. Rabczuk (red.), *Z problemów pedagogiki porównawczej*, Warszawa 1998, IBE.

Rabczuk W., *Tożsamość europejska z perspektywy Unii Europejskiej*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Radziewicz-Winnicki A. (ed.), *Educational Strategies in Post-Communist Poland. Curriculum Research and Curriculum Politics (Chosen Conceptions)*, Katowice 2001, Wyd. UŚ.

Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Radziewicz-Winnicki A., *Planowanie zmian edukacyjnych i gospodarczych w procesie modernizacji społecznej*, w: T. Lewowicki, A. Zając, *O przemianach w edukacji*, Rzeszów 1998, FOSZE.

Radziewicz-Winnicki A., *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk 2004, GWP.

Radziewicz-Winnicki A., *W poszukiwaniu Homo Oeconomicusa*, Katowice 1989, Wyd. UŚ.

Radziewicz-Winnicki A., Bielska E. (red.), *Edukacja a życie codzienne*, Katowice 2002, Wyd. UŚ.

*Regiony Polski*, Warszawa 2012, GUS, publikacja dostępna w Internecie, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

Reykowski J., *Emocje i motywacja*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1975, WN PWN.

Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne i osobowość*, Warszawa 1986, WN PWN.

Reykowski J., *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 3.

Reykowski J., *Osobowość a prospołeczna percepcja*, w: J. Reykowski, O. W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1977, Ossolineum.

Reykowski J., *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1977, WN PWN.

Reykowski J., Smoleńska Z., *Przestrzeń psychologiczna a regulacja społecznego zachowania*, „Studia Psychologiczne” 1982, t. XX, nr 2.

*Rezolucja Rady i przedstawicieli rządów państw członkowskich zebranych w Radzie dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie lepszego uwzględniania poradnictwa przez całe życie w strategiach uczenia się przez całe życie* [Dz.U. C 319 z 13.12.2008].

Rheinberg F., *Psychologia motywacji*, tłum. J. Zychowicz, Kraków 2006, Wydawnictwo WAM.

Rogers A., *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*, Leicester 2003, NIACE.

Rokkan S., *Dimensions of State Formation and Nation-Building: A Possible Paradigm or Research on Variations within Europe*, w: Ch. Tilly (ed.), *The Formation of National States in Western Europe*, Princeton 1975, Princeton University Press.

Rubacha K., *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*, Toruń 2000, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Rutkowiak J., *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*, Warszawa 1982, WSiP.

Sadowski A., Czerniawska M., *Tożsamość Polaków na pograniczu*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Sadowski A., *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*, Białystok 1995, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Sadowski A., *Sterowanie wielokulturowością. Dotychczasowe doświadczenia i kierunki przemian (na przykładzie województwa białostockiego)*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Sadowski A., *Zróżnicowanie kulturowe a społeczeństwo obywatelskie*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15.

Sakson A., *Mazury – społeczność pogranicza*, Poznań 1991, Instytut Zachodni.

Salling Olesen H., *Adult Education and Everyday Life*, „Adult Education Research Group” 1989, nr 1.

Salling Olesen H., *Podmiot uczący się i „historia życia” – jakościowe podejście do badań nad uczniem się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej, 2004, nr 2 (26).

Sapir E., *Culture, language, and personality*, Berkeley 1964, University of California Press.

Schütz A., Luckmann T., *Strukturen der Lebenswelt*, Konstanz 2003, UVK.

Shils E. A. (ed.), *Center and Periphery. Study in Macro sociology*, Chicago 1975, University of Chicago Press.

Siciński A., *Społeczeństwo informacyjne: próba nazwania naszych czasów*, w: J. Lubacz (red.), *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa 1999, Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej.

Siemieniecki B., *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Silberman M., *Uczymy się uczyć*, przekład J. Rybski, Gdańsk 2005, GWP.

Simmel G., *Filozofia mody*, w: S. Magala, *Simmel*, Warszawa 1980, WP, Seria „Myśli i ludzie”.

Skarga B., *Lévinas Emanuel. Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, w: B. Skarga (red.), *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*, t. 1, Warszawa 1994, WN PWN.

Skarżyńska K., *Studia nad spostrzeganiem osób. Regulacyjna funkcja informacji centralnych*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii UW”, Warszawa 1979, Wyd. UW.

Skrzypek E., *Ekonomiczne aspekty jakości życia*, „Problemy Jakości” 2001, nr 1, Warszawa 2001, Wydawnictwo Sigma-NOT.

Słomski W., *Spoleczne źródła tożsamości w psychologii indywidualnej Adlera*, „Albo albo. Problemy psychologii i kultury – tożsamość” 2000, nr 2.

Smoleńska Z., *Dystans psychologiczny a ustosunkowanie się wobec innych ludzi*, w: J. Reykowski (red.), *Teoria osobowości a zachowania prospołeczne*, Warszawa 1978, WN PWN.

Smolicz J., *Interkulturalizm i różnicowanie etniczne w perspektywie międzynarodowej*, przekład J. Serwański, „Sprawy Narodowościowe” 1998, z. 12–13.

Sobecki M., *Kształtowanie postaw wobec odmienności jako nowe zadanie wychowania*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Sobecki M., *Środowisko zamieszkania a postawy młodzieży wobec odmienności rasowej, narodowej i religijnej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, Katowice 2000, Wyd. UŚ.

Sojak R., *W poszukiwaniu złotego środka*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 4. Recenzja książki: P. Sztompka, *The sociology of social change*, Oxford 1993, Basil Blackwell.

Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, Wyd. UAM.

Solarczyk-Ambrozik E., Przyszczypkowski K. (red.), *Changing Citizenship*, Poznań 2003, Wyd. UAM.

Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych, Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, tłum. E. Cieślík, Gdańsk 2005, GWP.

Sperling A. P., *Psychologia*, Poznań 1995, Wyd. Zys i s-ka.



*Spoleczne rozumienie i oceny globalizacji*, CBOS 2004, <http://www.cbos.pl/SPIKOM.POL/2004/K-005-04.PDF>.

Stavenhagen R., *Edukacja do świata wielokulturowego*, w: J. Delors (red.), *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorosa*, Warszawa 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich: Wydawnictwa UNESCO.

Stempniewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.

Stewart J., *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, w: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Warszawa 2002, WN PWN.

*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2020–2040. Projekt środowiskowy*, Warszawa 2009, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Fundacja Rektorów Polskich, UW.

Suchodolska J., *Edukacyjne, społeczno-kulturowe i gospodarcze uwarunkowania tożsamości młodzieży pogranicza polsko-czeskiego*, Opole 2003 (niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem T. Lewowickiego).

Suchodolska J., Gebel T., *Perspektywa Innego w percepcji młodzieży*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Suchodolski B., *Model wykształconego Polaka (Program studiów nad powszechnym kształceniem ogólnym – w perspektywie)*, w: B. Suchodolski (red.), *Model wykształconego Polaka*, Wrocław 1980, Ossolineum.

Suchodolski B., *Przedmowa*, w: B. Suchodolski (red.), *Problemy współczesnego człowieka w filozofii – wartość, wolność, odpowiedzialność*, Wrocław 1971, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Sulek A., *Doświadczenie, działania dla społeczności i kompetencje obywatelskie*, w: J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Raport 39, Warszawa 2011, Rada Monitoringu Społecznego.

Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej*, Łódź 2010, Wyd. UŁ.

Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), *Integracja w świecie powszechnej migracji. Otwarte pytania pedagogiki społecznej*, Warszawa 2008, Uniwersytet Warszawski, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej.

Syrek E. (red.), *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu*, Katowice 2010, Wyd. UŚ.

*Szacunek PKB per capita i bezpośrednich inwestycji zagranicznych w województwach oraz wskaźniki wyprzedzające koniunkturę*, Ekspertyza wykonana na zlecenie Ministerstwa Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2011, Biuro Inwestycji i Cykli Ekonomicznych.

Szczegóła L., *Miedzy mistyfikacją a nieświadomością. O pojęciu świadomości fałszywej*, Poznań 1999, Wydawnictwo Poznańskie.

Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, WN PWN.

Szczepański J., *Indywidualność*, w: B. Suchodolski (red.), *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*, Warszawa 1997, Wyd. Elipsa.

Szczepański J., *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*, Warszawa 1981, PWE.

Szczepański J., *O indywidualności*, Warszawa 1988, IWZZ.

Szczurek-Boruta A., *Community in the culture of individualism – social dilemma of our times*, „The New Educational Review” 2009, Vol. 17, No. 1.

Szczurek-Boruta A., *Edukacja szkolna na pograniczu polsko-czeskim*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Szczurek-Boruta A., *Indywidualizm i wspólnotowość – kilka uwag, problemów i pytań*, w: T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska (red.), *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta A., *Indywidualizm warunkiem uczestnictwa we wspólnocie – perspektywa edukacji międzykulturowej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2012, Tom III, nr 2 (5).

Szczurek-Boruta A., *Jakość życia i wychowanie – kilka tendencji, hipotez i uwag*, w: U. Szuścik (red.), *Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych, Tom Jubileuszowy poświęcony Profesor Wiesławie Korzeniowskiej*, Wydawca „Galeria na Gojach”, Katowice–Cieszyn–Ustroń 2010.

Szczurek-Boruta A., *Konstrukcjonizm społeczny i jego znaczenie teoriopoznawcze w badaniach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2010, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta A., *Młodzież jako uczestnik kształcenia ustawicznego – aktualne doświadczenia edukacji międzykulturowej na pograniczu polsko-czeskim*,

w: T. Lewowicki, F. Szlosek (red.), *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, Warszawa–Radom 2009, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji PIB.

Szczurek-Boruta A., *Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. XXI, J. Nikitorowicz, A. Sadowski, M. Sobecki (red.), *Kompetencje do komunikacji międzykulturowej*, Białystok 2013, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Szczurek-Boruta A., *Obraz własnej osoby a gotowość zawodowa nauczyciela*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta A., *Od wielokulturowości do międzykulturowości – od edukacji wielokulturowej do edukacji międzykulturowej*, w: D. Rozmus, S. Witkowski (red.), *Regionalizm w szkolnej edukacji. Wielokulturowość Zagłębia Dąbrowskiego*, Sosnowiec–Dąbrowa Górnicza–Będzin 2009, Instytut Zagłębiowski Wyższej Szkoły HUMANITAS. Muzeum Miejskie „Sztęgarka”, Forum dla Zagłębia Dąbrowskiego.

Szczurek-Boruta A., *Percepcja „innego” ucznia przez nauczyciela żyjącego i pracującego w warunkach wielokulturowości*, w: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Oświata etniczna w Europie Środkowej*, Opole 2001, Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, WSP ZNP w Warszawie.

Szczurek-Boruta A., *Poczucie tożsamości kulturowej młodzieży i edukacja międzykulturowa na pograniczu polsko-czeskim*, w: H. Rusek, A. Pieńczak, J. Szczyrbowski (red.), *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim*, Cieszyn–Katowice–Brno 2010, Offsetdruk i media sp. z o.o.

Szczurek-Boruta A., *Swój i obcy w interpersonalnej przestrzeni społecznej (uwarunkowania kształtowania stereotypów i uprzedzeń etnicznych w warunkach wielokulturowości)*, w: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Szczurek-Boruta A., *Szkolnictwo wyższe a teoria, modele badań i praktyka edukacji międzykulturowej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2011, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szczurek-Boruta A., *Uczenie się i uwrażliwianie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innym człowiekiem – warunki kształtowania się tożsamości i integracji społecznej*, w: M. Sobecki, W. Danilewicz, T. Sosnowski (red.), *Pedagogika społeczna wobec zmian przestrzeni życia społecznego. Szkoła – Kultura – Tożsamość*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Szczurek-Boruta A., *Uczenie się międzykulturowe – ku tożsamości wielowymiarowej i integracji społecznej*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4.

Szczurek-Boruta A., *Uczestnictwo w rozwoju wyzwaniem dla edukacji*, w: C. Л. Богомаз (red.), *Современные тенденции конструирования персогенетического нарратива на основе элементов социогенетического феномена*, Витебск 2009, УО «ВГУ им. П. М. Машерова».

Szczurek-Boruta A., *W poszukiwaniu perspektywy teoretycznej – zmiany społeczne na pograniczach*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*, Cieszyn 2001, UŚ – Filia w Cieszynie.

Szczurek-Boruta A., *Wspólnotowość i indywidualna tożsamość człowieka – w poszukiwaniu przychylniej przestrzeni do życia*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Wspólnoty a migracje. Konteksty edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Szczurek-Boruta A., *„Zadania rozwojowe” jako kategoria pojęciowa i badawcza w pedagogice – wykorzystanie i perspektywy*, w: R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Wokół zagadnień wychowania – aspekty teoretyczne i przyczynki empiryczne*, Zeszyty Naukowe Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Poznań 2008, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Szczurek-Boruta A., *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo i gospodarczo – studium pedagogiczne*, Katowice 2007, Wyd. UŚ.

Szczurek-Boruta A., Grabowska B., *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2009, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

*Szkoły Wyższe i ich finanse w 2010 r.*, Warszawa 2011, GUS. Główny Urząd Statystyczny. Portal Informacyjny, [http://www.stat.gov.pl/gus/definicje\\_PLK\\_HTML.htm?id=POJ-662.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/definicje_PLK_HTML.htm?id=POJ-662.htm) (9.04.2013).

Szkudlarek T. (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szkudlarek T., *Dialektyka Innego i postkolonialna tożsamość*, w: M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, UMK.

Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szkudlarek T., *Pedagogika międzykulturowa*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1, Warszawa 2003, WN PWN.

Szkudlarek T., *Tożsamość a asymetria komunikacyjna w relacjach międzykulturowych*, w: T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz (red.), *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, Cieszyn 2004, Wyd. UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Szlachta J., *Rozwój regionalny w warunkach transformacji gospodarczej*, Warszawa 1993, Fundacja im. Friedricha Eberta.

Szopski M., *Komunikowanie międzykulturowe*, Warszawa 2005, WSiP.

Sztompka P., *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 4.

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, Wydawnictwo „Znak”.

Sztompka P., *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, Wydawnictwo „Znak”.

Sztompka P., *Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą*, w: Kurczewska J. (red.), *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*, Warszawa 1999, Wyd. IFiS PAN.

Sztompka P., *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 1.

Sztompka P., *The sociology of social change*, Oxford 1993, Basil Blackwell.

Sztompka P., *Zaufanie fundamentem społeczeństwa*, Kraków 2007, Wydawnictwo Znak.

Szuster-Zbrojewicz A., *Z badań nad związkami podobieństwa/odrębności JA–INNI z gotowością do egzocentrycznego angażowania się w sprawy pozapersonalne*, w: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA–INNI*, Wrocław 1988, Ossolineum.

Szymański M. J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2002, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Szymański M. J., *Młodzież wobec wartości. Próba diagnozy*, Warszawa 2000, IBE.

Szymański M. J., *Pedagogika jako zintegrowana nauka społeczna i humanistyczna*, w: E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna*, t. 1, *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi*

*Tadeuszowi Lewowickiemu*, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Wydawnictwo Adam Marszałek.

Szymański M. J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Szymański M. J., *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa 2000, IBE.

Szymański M. S., *Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec, czyli modernizm i postmodernizm*, w: J. Nikitorowicz (red.), *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, Białystok 2005, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Śliwerski B., *Innowacyjność w codzienności szkolnej i badawczej*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 5, Gdańsk 2010, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Śliwerski B., *Jak zmienić szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków 1994, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B., *Mysleć jak pedagog*, Sopot 2010, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Śliwerski B., *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 4, Gdańsk 2008, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 1, *Podstawy nauk o wychowaniu*, Gdańsk 2006, GWP.

Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 2, *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańsk 2006, GWP.

Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, t. 3, *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, Gdańsk 2006, GWP.

Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańsk 2007, GWP.

Śliwerski B., *Pedagogika międzykulturowa w Niemczech*, w: T. Szkudlarek (red.), *Różnica, tożsamość, edukacja. Szkice z pogranicza*, Kraków 1995, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1, Gdańsk 2007, GWP.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Świda-Ziemba H., *Wartości egzystencjalne młodzieży lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1995, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych UW.

Tajfel H., *Cognitive Aspects of prejudice*, za: T. D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003, GWP.

Tajfel H., *Differentiation between social groups: studies in social psychology of intergroup behavior*, London 1978, Academic Press.

Tarkowska E., *Niepewność kulturowa a stosunek do inności*, w: M. Kempny, A. Kapciak, S. Łodziński (red.), *U progu wielokulturowości*, Warszawa 1997, Oficyna Naukowa.

Taylor E. B., *Antropologia. Wstęp do badań człowieka i cywilizacji*, Cieszyn 1997, Uniwersytet Śląski – Filia w Cieszynie.

Tillmann K. J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Warszawa 2006, WN PWN.

Tischner J., *Bezdroża spotkań*, „Analecta Cracoviensia” 1980, t. 12.

Tischner J., *Inny*, „Znak” 2004, nr 1.

Tocqueville A. de, *O demokracji w Ameryce*, Warszawa 2005, Wydawnictwo Aletheia.

Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 1986, PIW.

Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, Warszawa 2002, PIW.

Tomaszewski T., *Problemy i kierunki współczesnej psychologii*, Warszawa 1968, WN PWN.

Tomaszewski T. (red.), *Psychologia*, Warszaw 1975, WN PWN.

Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963, WN PWN.

Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1971, WN PWN.

*Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską*. Tekst ujednolicony. *Traktat o Unii Europejskiej*. Tekst ujednolicony, Warszawa 2005, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej. Tytuł I, Art. 2.

Trempała E., *Koncepcje rozwoju człowieka*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Sopot 2000, GWP.

Trempała E., *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Triandis H. C., *Psychologia międzykulturowa: rozwój i dokonania*, tłum. A. Bańka, „Przegląd Psychologiczny” 1991, nr 1, t. XXXIV.

Trzebiński J., *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, GWP.

Tugle J., Rogoff B., *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego*, w: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań 1995, Wyd. Zysk i S-ka.

Tulasiewicz W., *Przygotowanie nauczyciela do pracy w wielokulturowym społeczeństwie*, w: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Białystok 1999, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Tyszkowa M., *Cykl życia rodziny a rozwój indywidualny*, w: M. Ziemska (red.), *Spoleczne konsekwencje integracji i dezintegracji rodziny*, t. 2, Warszawa 1986, TW WP.

Tyszkowa M., *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, w: M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa–Poznań 1984, WN PWN.

Tyszkowa M. (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, WN PWN.

Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, WN PWN.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005, Nr 164, poz. 1365 z późniejszymi zmianami.

Urban J., *Szacunek i zaufanie do nauczyciela – oceny studentów pedagogiki*, w: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*, Cieszyn–Warszawa 2003, UŚ – Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie.

Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, w: D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Wain K., *Philosophy of Lifelond Education*, London 1987, Croom Helm.

Wallis A., *Socjologia przestrzeni*, Warszawa 1990, Niezależna Oficyna Wydawnicza.

*W budowie... Obywatelstwo młodzież i Europa*, Strasbourg 2003, Wydawnictwo Rady Europy.

Wegner E., *Communités of Practice*, Cambridge 1998, Cambridge University Press.

Wendland M., *Konstruktywizm komunikacyjny*, Poznań 2011, Wyd. UAM.

Wilczno M., *Dwa kody – dwa światy? Czyli o tym, co może wynikać z odmiennej genezy kodów: percepcyjno-wyobrażeniowych i słowno-twierdzeniowych*, w: M. Jarymowicz (red.), *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata*, Warszawa 1994, IP PAN.

Winitzky N., *Klasy wielokulturowe i klasy integrujące*, w: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1994, WSiP.



Winkler M., *Pedagogika społeczna*, przekład M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2009, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Witek S., *System wartości preferowanych przez uczniów szkół średnich*, „Nowa Szkoła” 1988, nr 4.

Witkowski L., *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, w: M. M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna. Materiały z konferencji naukowej w Rabce*, Toruń 1995, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych pedagogów*, Warszawa 2000, IBE.

Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warszawa 1997, Wyd. IBE

Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Kraków 2001, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, Wyd. WIT – GRAF.

Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń 1998, Wyd. UMK.

Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, Warszawa 1989, WN PWN.

Włodarski Z., *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*, Warszawa 1974, WSiP.

Włodarski Z., *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*, Warszawa 1975, WSiP.

Włodarski Z., Matczak A., *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1996, WSiP.

Wojciszke B., *Procesy oceniania ludzi*, Poznań 1991, NAKON.

Wojciszke B., *Teoria schematów społecznych*, Wrocław 1986, Ossolineum.

Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, w: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, Dom Wydawniczy „Elipsa”.

Wojnar I., *Światowa dekada rozwoju kulturalnego – nowe propozycje dla edukacji*, w: I. Wojnar, J. Kubin (red.), *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 1996, Dom Wydawniczy „Elipsa”.

Wygotski L. S., *Myślenie i mowa*, Warszawa 1989, WN PWN.

Wygotski L. S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 1978, WN PWN.

Wygotski L. S., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, WN PWN.

Wygotski L. S., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, w: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, Poznań 1995, Wyd. Zysk i S-ka.

Wyka A., *Model badań przez wspólne doświadczanie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 2.

Wysocka E., *Młodzież akademicka wobec „swoich” i „obcych”. Mechanizmy kształtowania się postaw wobec odmienności – refleksja teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, w: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*, Białystok 2009, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”.

Zaborowski Z., *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1980, WN PWN.

Zaczyński W. P., *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Warszawa 1997, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Zakrzewska M., *Analiza czynnikowa w budowaniu i sprawdzaniu modeli psychologicznych*, Poznań 1994, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie [Dz.U. L 394 z 30.12.2006], <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:PL:NOT>.

Zalewska E., *Uczenie się nauczyciela i ucznia w edukacji zintegrowanej*, w: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie uczącym się, Radom 2000, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD).

Zmiany stosunku do innych narodów, „CBOS NEWS” 2013, nr 3, <http://www.cbos.pl/PL/publikacje/news/2013/03/newsletter.php>.

Znaniecki F., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Lwów–Warszawa 1934, Książnica – Atlas.

Znaniecki Z., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974, WN PWN.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. I, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, WN PWN.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. II, *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 1973, WN PWN.

*Zogniskowane wywiady grupowe z imigrantami*. Projekt Xenophob. Ksenofobia w Europie. Formy dyskryminacji instytucjonalnej, politycznej i społecznej, Instytut Polityki Społecznej, Seria. Raporty Migracyjne 2003/2.

Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986, WN PWN.

Żebrowski J., *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie*, Gdańsk 1995, Gdańskie Towarzystwo Naukowe.

Żurawska J., *Badanie potrzeb pracodawców w kontekście oferty systemu edukacji na poziomie średnim i wyższym*, redakcja naukowa projektu W. Duczmal, Opole 2009, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.

### **Źródła internetowe:**

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11054\\_pl.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_pl.htm)Europejski obszar uczenia się przez całe życie.

<http://szkola.wp.pl/kat,108798,title,Wspolny-podrecznik-do-historii-dla-Polakow-i-Niemcow,wid,14101311,wiadomosc.html?ticaid=111422>.

[http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud\\_infor\\_o\\_rozm\\_i\\_kierunk\\_emigra\\_z\\_polski\\_w\\_latach\\_2004\\_2009.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lud_infor_o_rozm_i_kierunk_emigra_z_polski_w_latach_2004_2009.pdf).

[http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_Informacja\\_o\\_rozmiarach\\_i\\_kierunk\\_emigra\\_z\\_Polski\\_w\\_latach\\_2004\\_2006.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_Informacja_o_rozmiarach_i_kierunk_emigra_z_Polski_w_latach_2004_2006.pdf).

[http://www.stat.gov.pl/gus/definicje\\_PLK\\_HTML.htm?id=POJ-662.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/definicje_PLK_HTML.htm?id=POJ-662.htm).

## Prace w serii „Edukacja Międzykulturowa”

W serii „Edukacja Międzykulturowa” przygotowywanej przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza oraz Zakład Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, przy współpracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie, ukazały się w latach 1992–2013 następujące publikacje:

### 1992

1. *Dzieci z Zaolzia (z badań osobowości uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania)*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.
2. *Hierarchia wartości i plany życiowe dzieci z Zaolzia*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

### 1994

3. *Kulturowe, społeczne i edukacyjne wyznaczniki dróg życiowych młodzieży z Zaolzia*. Red. T. Lewowicki. Katowice, Wyd. UŚ.
4. *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

### 1995

5. *Społeczności młodzieżowe na Pograniczu*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

### 1996

6. *Społeczności pogranicza – Wielokulturowość – Edukacja*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

### 1997

7. *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Katowice, Wyd. UŚ.

**1998**

8. *Młodzież i tolerancja. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.
9. *Problemy pogranicza i edukacja*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

**2000**

10. *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Katowice, Wyd. UŚ.
11. *Rodzina – Wychowanie – Wielokulturowość*. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
12. *Szkoła na pograniczach*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta. Katowice, Wyd. UŚ.

**2001**

13. *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

**2002**

14. Różańska A.: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Cieszyn, Wydawnictwo Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania.
15. *Edukacja wobec ładu globalnego*. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch, S. Tomiuk. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
16. *Intercultural Education: The Individual in Relation to Others and Other Cultures*. Eds. T. Lewowicki, J. Urban. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.
17. *Kwestie wyznaniowe w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon. Cieszyn, Uniwersytet Śląski – Filia.

**2003**

18. *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

**2004**

19. *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*. Red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

**2005**

20. *Polityka społeczna i oświatowa a edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
21. *Przemiany społeczno-cywilizacyjne a edukacja szkolna – problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn–Warszawa–Kraków, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

**2006**

22. Gajdzica A.: *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*. Katowice, Wyd. UŚ.
23. *Teorie i modele badań międzykulturowych*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.
24. *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn – Warszawa, Uniwersytet Śląski – Filia – WSP ZNP w Warszawie.

**2007**

25. Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice, Wyd. UŚ.
26. Szczurek-Boruta A.: *Zadania rozwojowe młodzieży i edukacyjne warunki ich wypełniania w środowiskach zróżnicowanych gospodarczo i kulturowo – studium pedagogiczne*. Katowice, Wyd. UŚ.
27. Szczurek-Boruta A.: *Edukacja i odkrywanie tożsamości w warunkach wielokulturowości – szkice pedagogiczne*. Cieszyn–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
28. *Edukacja międzykulturowa na pograniczach w pierwszych latach rozszerzonej Unii Europejskiej – teoria i praktyka*. Red. T. Lewowicki, J. Urban. Katowice, Wyd. „Gnome”.
29. *Intercultural Education: Theory and Practice*. Eds. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

**2008**

30. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – doświadczenia na pograniczu polsko-czeskim*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Gajdzica. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
31. *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i propozycje rozwiązań*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
32. *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości – studia i doświadczenia z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
33. *Socjopatologia pogranicza a edukacja*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

**2009**

34. Piechaczek-Ogierman G.: *Postawy zdrowotne uczniów i ich socjokulturowe uwarunkowania*. Cieszyn–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
35. *Společné uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 1. *Konteksty teoretyczne*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, J. Urban. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
36. *Společné uwarunkowania edukacji międzykulturowej*. T. 2. *Problemy praktyki oświatowej*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
37. *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
38. *Borderland Sociopathology and Education*. Eds. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii

i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

## 2010

39. Klajmon U.: *Działalność wychowawcza Kościoła katolickiego na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
40. *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta. Białystok–Cieszyn–Warszawa, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
41. *Edukacja międzykulturowa – teorie, poglądy, doświadczenia społeczne*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.

## 2011

42. *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
43. *Edukacja międzykulturowa – dokonania, problemy, perspektywy*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
44. *Dzieci w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych*. Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Katowice–Cieszyn–Warszawa–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## 2012

45. *Poza paradygmaty. Pedagogika międzykulturowa*. T. 2. *Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Red. A. Szczurek-Boruta, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Toruń 2012, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.



46. *Dzieci i młodzież w procesie kształtowania postaw kulturowych. Przewodnik po ścieżkach edukacji regionalnej, wielo- i międzykulturowej. Materiały dla nauczycieli gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych.* Red. T. Lewowicki, J. Suchodolska. Katowice–Cieszyn–Warszawa–Kraków, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
47. *Wielokulturowość i problemy edukacji.* Red. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.
48. *Religia i edukacja międzykulturowa.* Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.
49. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.

### 2013

50. *Szkoły dla mniejszości narodowych i społeczności kaszubskiej w Polsce – stan, problemy i perspektywy.* Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta. Warszawa–Cieszyn–Białystok, WSP ZNP w Warszawie – Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Uniwersytet w Białymstoku – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.
51. Grabowska B.: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, w Republice Czeskiej i na Ukrainie – studium porównawcze.* Cieszyn–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
52. Gajdzica A.: *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych. Między zaangażowaniem a oporem wobec zmian.* Cieszyn–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – Wydawnictwo Adam Marszałek.
53. „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
54. *Kultura w edukacji międzykulturowej – doświadczenia i propozycje praktyczne.* Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Gajdzica. Cieszyn–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.

- 
55. *Kultura w edukacji międzykulturowej – konteksty teoretyczne i społeczno-polityczne*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. Cieszyń–Warszawa–Toruń, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego – WSP ZNP w Warszawie – Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej – Wydawnictwo Adam Marszałek.



# Aneks

## Załącznik 1. Ankieta

Celem tej ankiety jest poznanie tego, jak postrzegają Państwo człowieka o odmiennym od Waszego pochodzeniu etnicznym, narodowym (szerzej – kulturowym), cywilizacyjnym, odmiennej płci, wieku, światopoglądzie itd., jak postrzegają Państwo relacje z nim, jakie mają Państwo doświadczenia w tym względzie? Czy dostrzegacie Państwo możliwości uczenia się od ludzi o innej niż Wasza kulturze i w końcu, czy jako pedagodzy macie świadomość uczenia się od Innych i nauczania Innych (ludzi, reprezentantów innej niż Wasza kultury).

Ankieta jest anonimowa, jej wyniki zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych.

Proszę ustosunkować się do treści poszczególnych twierdzeń, zaznaczając „X” we właściwym miejscu.

W każdym przypadku proszę zaznaczyć tylko jedną odpowiedź.

Płeć:		Miejsce zamieszkania	Wyznanie/Religia:				Wiek:
M <input type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> miasto <input type="checkbox"/> wieś województwo .....	<input type="checkbox"/> katolickie <input type="checkbox"/> protestanckie	<input type="checkbox"/> prawosławne <input type="checkbox"/> inne, jakie .....	<input type="checkbox"/> żadne		
Warunki życiowe:		bardzo dobre <input type="checkbox"/>	dobre <input type="checkbox"/>	złe <input type="checkbox"/>	Czy chce Pani/Pan pracować w swoim zawodzie po ukończeniu studiów?	Tak <input type="checkbox"/>	Nie <input type="checkbox"/>

A. Płaszczyzny, w jakich postrzega Pani/Pan Innego/ drugiego człowieka	zdecydowanie tak	raczej tak	jest mi to obojętne	raczej nie	zdecydowanie nie
1. płeć	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. orientacja seksualna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. pochodzenie etniczne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. narodowość	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. wiek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. niepełnosprawność	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. religia/wyznanie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. status społeczny/materialny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Inny w znaczeniu innej bliskiej osoby (np. moja rodzina)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Inny człowiek niebędący członkiem rodziny, sąsiadem, bliskim znajomym	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>B. W relacjach z Innym człowiekiem jestem:</b>	<b>zdecydowanie tak</b>	<b>raczej tak</b>	<b>raczej nie</b>	<b>zdecydowanie nie</b>
1. otwarta(-ty)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. empatyczna(-ny)/ wrażliwa(-wy)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. niechętna(-ny) mu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. gotowa(-wy) do ujawnienia mu wzorów własnej kultury	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. gotowa(-wy) do uczenia się od niego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. gotowa(-wy) do poznawania jego kultury	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. gotowa(-wy) do przekraczania granic własnej kultury	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. życzliwa(-wy)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. uczynna(-ny)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. gotowa(-wy) do rezygnacji ze stereotypów	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[illegible]

<b>D. Własne/osobiste motywy uczenia się od Innych</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. chęć przekraczania granic własnej kultury	2	3	4	5
2. ciekawość, poznawanie innej kultury/innych kultur	2	3	4	5
3. wartościowanie i porównywanie kultury własnej i obcej	2	3	4	5
4. wyrażanie własnego stanowiska do treści, zjawisk, sytuacji, samego siebie	2	3	4	5
5. uczenie się bycia sobą	2	3	4	5
6. nabywanie nowych informacji dotyczących siebie	2	3	4	5
7. nabywanie nowych informacji dotyczących innych ludzi	2	3	4	5
8. nabywanie nowych informacji dotyczących świata	2	3	4	5
9. rozwój, nabywanie nowych kompetencji	2	3	4	5
10. kierowanie swoim uczeniem się	2	3	4	5
11. uczenie się przez całe życie	2	3	4	5
12. dobro indywidualne	2	3	4	5
13. dobro wspólne	2	3	4	5
14. samopoznanie	2	3	4	5
15. doświadczanie własnej tożsamości	2	3	4	5

<b>E. Które z podanych niżej wartości uważa Pani/Pan za najbardziej cenne, a które z mniej cenne?</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. pełniejsze zrozumienie kultur we współczesnych społeczeństwach	2	3	4	5
2. większa zdolność komunikacji ludzi pochodzących z różnych kultur	2	3	4	5
3. elastyczny stosunek do kulturowej różnorodności w społeczeństwie	2	3	4	5
4. zdolność do uczestnictwa w interakcjach społecznych	2	3	4	5
5. zdolność do uznawania wspólnego dziedzictwa	2	3	4	5
6. różnorodność	2	3	4	5
7. świętość najdrobniejszych szczegółów (język, tradycje, obyczaje odmiennych grup)	2	3	4	5
8. solidarność	2	3	4	5
9. lojalność	2	3	4	5
10. zaufanie	2	3	4	5

cd.				
<b>E. Które z podanych niżej wartości uważa Pani/Pan za najbardziej cenne, a które z mniej cenne?</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
11. przyjaźń	2	3	4	5
12. życzliwość	2	3	4	5
13. uczciwość	2	3	4	5
14. stała obecność Innego	2	3	4	5
15. mądrość	2	3	4	5
16. praca	2	3	4	5
17. wolności obywatelskie	2	3	4	5
18. wykształcenie	2	3	4	5
19. godność narodowa	2	3	4	5
20. moja religia/wyznanie	2	3	4	5
21. rodzina	2	3	4	5

<b>F. Gotowość do angażowania się:</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. we własny rozwój	2	3	4	5
2. w rozeznanie tego, co słuszne	2	3	4	5
3. w proces komunikowania się z Innymi	2	3	4	5
4. w proces budowy wspólnoty rodzinnej	2	3	4	5
5. w proces budowy wspólnoty towarzyskiej	2	3	4	5
6. w proces budowania własnej grupy zawodowej	2	3	4	5
7. w proces budowania wspólnoty regionalnej	2	3	4	5
8. w proces budowania wspólnoty narodowej	2	3	4	5
9. w proces budowania wspólnoty europejskiej	2	3	4	5
10. w proces budowania wspólnoty obywatelskiej	2	3	4	5
11. w uczenie się od Innych (kieruję swoim uczeniem, potrafię rozpoznać swoje rezultaty)	2	3	4	5
12. w uczenie Innych – odkrywania i udostępniania im własnej kultury	2	3	4	5
13. w uczenie Innych odpowiedzialności jako skutku bycia autonomicznym	2	3	4	5
14. w życie społeczności lokalnej (udział w imprezach, akcjach społecznych, animator życia społeczno-kulturowego w regionie)	2	3	4	5

<b>G. Proszę ustosunkować się do poniższych twierdzeń</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. codziennie rozpoznaję Innego/ człowieka należącego do innego niż mój kręgu kulturowego/ reprezentanta innej kultury	2	3	4	5
2. pozytywnie podchodzę do naturalnych sytuacji życiowych wymuszających wzajemne uczenie się	2	3	4	5
3. uczę się przez doświadczenia w relacjach z Innym człowiekiem	2	3	4	5
4. mam świadomość, że moje uczenie się jest sytuacyjne	2	3	4	5
5. mam świadomość pozytywnych stron uczenia się od Innych	2	3	4	5
6. mam świadomość negatywnych stron uczenia się od Innych	2	3	4	5
7. jestem w dialogu i Innym	2	3	4	5
8. dopuszczam do głosu Innego	2	3	4	5
9. znam wzory własnej kultury	2	3	4	5
10. otwarcie wyrażam emocje w stosunku do Innego	2	3	4	5
11. mam doświadczenia w poddawaniu swoich idei krytyce Innych i krytykuję idee Innych	2	3	4	5
12. codziennie kontaktuję się z Innym	2	3	4	5
13. organizuję okazje do spotkań z Innym	2	3	4	5
14. mam doświadczenia działania w sytuacjach zastanych w relacjach z Innym	2	3	4	5
15. doświadczam napięć/konfliktów w relacjach z Innym	2	3	4	5
16. znam reguły zachowań w stosunku do Innego i stosuję przepisy działania	2	3	4	5
17. moje uczenie się od Innych wykazuje ciągłość	2	3	4	5
18. mam doświadczenia działania w relacjach z Innym w nowym kontekście	2	3	4	5
19. mam doświadczenia w uczeniu Innych zasad mojej własnej kultury	2	3	4	5
20. potrafię dostrzegać granice w kontaktach z Innym	2	3	4	5
21. jestem zdolna/y do zyczliwości i uczynności w stosunku do Innego bez wyrzekania się własnej wyjątkowości	2	3	4	5
22. umiejętnie porzucam wszelkie uprzedzenia wobec Innych	2	3	4	5
23. angażuję się w odnajdywanie nowych przepisów działania w nieokreślonych z góry sytuacjach	2	3	4	5
24. umiem działać na obrzeżach kultur własnej i innej	2	3	4	5
25. radzę sobie ze sprzecznymi oczekiwaniami Innych	2	3	4	5
26. umiem negocjować	2	3	4	5
27. umiem dochodzić do kompromisu	2	3	4	5
28. umiem współdziałać z Innymi	2	3	4	5
29. ustawicznie uczę się od Innych, z którymi tworzę wspólnotę	2	3	4	5



cd.					
<b>G. Proszę ustosunkować się do poniższych twierdzeń</b>		zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
30. współpracuję z członkami mojej/moich wspólnoty/wspólnot		2	3	4	5
31. przyjmuję systemy wartości, normy, zachowania właściwe dla mojej grupy/wspólnoty		2	3	4	5
32. potrafię kreować zespołowe zmiany		2	3	4	5
33. potrafię budować związki emocjonalne i relacje społeczne z Innymi		2	3	4	5
34. czuję więź z członkami wspólnot/y, do której/których należę		2	3	4	5
35. we wspólnocie umiem wspólne rozwiązywać konflikty w relacjach z Innymi ludźmi		2	3	4	5
36. mam świadomość tworzenia historii własnego życia		2	3	4	5
37. mam poczucie przynależności do określonej wspólnoty/wspólnot		2	3	4	5
38. mam świadomość zdobywania wiedzy o sobie		2	3	4	5
39. wiem Kim Jestem, wiem Jaki Jestem, wiem Kim chcę być		2	3	4	5
40. mam świadomość konstruowania siebie w relacjach z Innym		2	3	4	5
41. mam świadomość tego, że nauczyciele i uczniowie to reprezentanci odmiennych kultur (różnicowanie ze względu na: płeć, wiek, pochodzenie społeczne, sytuację materialną, etniczność, narodowość, religię, wyznanie, niepełnosprawność, ponadto część z nich to dzieci obcokrajowców, uchodźców, repatriantów)		2	3	4	5
42. na zajęciach wprowadzam dobre wzory wspólnego życia		2	3	4	5
43. mam świadomość sytuacyjnego uczenia się od Innych/ uczniów, nauczycieli, rodziców		2	3	4	5
44. mam poczucie, że nauczyciel to organizator procesu uczenia się swoich uczniów od Innych		2	3	4	5
45. jest wiele sytuacji w życiu zawodowym, które wymuszają wzajemne uczenie się		2	3	4	5
46. mam świadomość „dawania”, przedstawiania kanonu wartości dzieciom		2	3	4	5
47. mam świadomość wskazywania młodemu pokoleniu wzorców zachowań		2	3	4	5
48. mam świadomość wskazywania młodemu pokoleniu zasad współżycia w społeczeństwie		2	3	4	5

<b>H. Poziom własnej wiedzy na temat:</b>	niedostateczny	dostateczny	dobry	bardzo dobry
1. innych ras	2	3	4	5
2. innych religii	2	3	4	5
3. innych wyznań	2	3	4	5
4. innych narodowości	2	3	4	5
5. innych grup etnicznych	2	3	4	5
6. odmiennej płci	2	3	4	5
7. odmiennej orientacji seksualnej	2	3	4	5
8. osób niepełnosprawnych	2	3	4	5
9. osób o trudnej sytuacji materialnej	2	3	4	5

<b>I. Źródła Pani/Pana wiedzy o Innych</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. dotychczasowa edukacja szkolna	2	3	4	5
2. edukacja pozaszkolna (kluby, stowarzyszenia itd.)	2	3	4	5
3. kształcenie na poziomie wyższym	2	3	4	5
4. media (telewizja, radio, Internet, prasa)	2	3	4	5
5. obserwacje własne	2	3	4	5
6. doświadczenia własne	2	3	4	5
7. rodzina	2	3	4	5
8. podróże	2	3	4	5
9. kontakty osobiste	2	3	4	5
10. wspólne działania	2	3	4	5
11. udział w międzynarodowych projektach	2	3	4	5

<b>J. Własne oczekiwania w sytuacji wejścia w rolę Innego</b>	tak	nie
1. takie same prawa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. takie same obowiązki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. szczególne przywileje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. pozostawienie tej grupy samej sobie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. zobowiązanie do przystosowania się do zasad grupy większościowej	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. uczenie się od Innych – poznawanie ich kultury	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. przekazywanie wiedzy o własnej kulturze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. przekazywanie wiedzy o własnej kulturze i uczenie się od Innych	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>K. Kim Pani / Pan czuje się przede wszystkim?</b>	<b>Jestem przede wszystkim:</b>	
	1. człowiekiem	<input type="checkbox"/>
	2. kobietą	<input type="checkbox"/>
	3. mężczyzną	<input type="checkbox"/>
	4. wierzącą	<input type="checkbox"/>
	5. wierzącym	<input type="checkbox"/>
	6. członkiem społeczności lokalnej	<input type="checkbox"/>
	7. członkiem narodu	<input type="checkbox"/>
	8. Polką	<input type="checkbox"/>
	9. Polakiem	<input type="checkbox"/>
	10. Europejką	<input type="checkbox"/>
	11. Europejczykiem	<input type="checkbox"/>
	12. obywatelem świata	<input type="checkbox"/>
	13. w jednakowym stopniu każdym	<input type="checkbox"/>
	14. inne (podać)	

<b>L. Przygotowanie Pani/Pana w ramach dotychczasowego kształcenia na poziomie wyższym do pracy w warunkach wielokulturowości</b>	zdecydowanie nie	raczej nie	raczej tak	zdecydowanie tak
1. Mam elementarną wiedzę na temat kultury, wielokulturowości, międzykulturowości, więzi społecznych, Innego/Innych	2	3	4	5
2. Mam elementarną wiedzę o wychowaniu, uczeniu się i nauczaniu	2	3	4	5
3. Znam i rozumiem różnorodne uwarunkowania edukacji w warunkach wielokulturowości	2	3	4	5
4. Mam elementarną wiedzę dotyczącą prawidłowości i zakłóceń procesów komunikowania interpersonalnego	2	3	4	5
5. Mam elementarną wiedzę na temat projektowania ścieżki własnego rozwoju	2	3	4	5
6. Mam uporządkowaną wiedzę na temat zasad i norm etycznych	2	3	4	5
7. Mam wiedzę na temat pielęgnowania więzi ucznia z własnym dziedzictwem kulturowym	2	3	4	5
8. Posiadam umiejętność wchodzenia w dialog z drugim człowiekiem	2	3	4	5
9. Mam rozwinięte umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej	2	3	4	5
10. Jestem zdolna do krytycznego namysłu i mam taką umiejętność	2	3	4	5
11. Mam świadomość wspierania procesu kształtowania (się) tożsamości uczniów	2	3	4	5
12. Potrafię posługiwać się zasadami etycznymi w podejmowanej działalności	2	3	4	5
13. Potrafię wspierać uczniów w budowaniu rusztowania wartości	2	3	4	5
14. Mam świadomość uwrażliwiania uczniów na reprezentanta innej niż własna kultura	2	3	4	5
15. Dostrzegam i umiem rozwiązywać konflikty	2	3	4	5
16. Umiem tworzyć dogodne warunki do wzajemnego uczenia się – poszukiwania i wskazywania podobieństw, tego co łączy uczniów	2	3	4	5
17. Potrafię organizować proces uczenia się (jak uczynić ze swoich uczniów badaczy)	2	3	4	5
18. Umiem samodzielnie konstruować wiedzę o Innych	2	3	4	5
19. Umiem dobierać i stosować odpowiednie metody, środki uczenia międzykulturowego	2	3	4	5
20. Potrafię pracować w zespole, pełniąc różne role	2	3	4	5
21. Potrafię wykorzystywać wiedzę teoretyczną do analizowania, interpretowania problemów edukacyjnych i projektowania stosownych działań	2	3	4	5
22. Mam świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, rozumiem potrzebę ciągłego dokształcania zawodowego i osobistego rozwoju	2	3	4	5
23. Dostrzegam i formułuję problemy moralne związane z własną pracą, poszukuję rozwiązań, postępuję zgodnie z zadaniami etyki	2	3	4	5
24. Mam przekonanie o sensie i potrzebie podejmowania działań pedagogicznych w środowisku społecznym i wykazuję gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych	2	3	4	5

M. Czy jest Pani/Pan świadoma/y swoich korzeni, tego skąd pochodzi? (etniczność, narodowość, pochodzenie społeczne)	tak	<input type="checkbox"/>
	jest mi to obojętne	<input type="checkbox"/>
	nie	<input type="checkbox"/>
N. Jakie są Pani/Pana korzenie?		

**Dziękuję za udział w badaniach**

## **Załącznik 2. Scenariusz wywiadu grupowego zogniskowanego**

### **1. Wprowadzenie – przedstawienie się moderatora, informacja o projekcie i celu spotkania**

Podstawowym celem tej fazy jest – poza przekazaniem uczestnikom koniecznych i wyczerpujących informacji na temat badania – zbudowanie pożądanego „klimatu” psychologicznego sesji, czyli dążenie do wzbudzenia zaufania i poczucia bezpieczeństwa u uczestników.

**Czas 2 minuty**

#### ***Moderator***

Powitanie, podziękowanie za przyjęcie propozycji udziału w badaniu.

Informacja o projekcie.

Nasze spotkanie jest częścią projektu badawczego koordynowanego przez prof. UŚ dr hab. Alinę Szczurek-Borutę na temat: *Uczyć się od innych i uczyć-nauczać innych – praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości* (Narodowe Centrum Nauki w Krakowie, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, numer projektu N N106 416640, nr umowy 4166/B/H03/2011/40).

Celem spotkania jest poznanie, jak Państwo postrzegacie człowieka o odmiennym od własnego pochodzeniu etnicznym, narodowym (szerzej – kulturowym), cywilizacyjnym, odmiennej płci, wieku, światopoglądzie itd., jak postrzegacie Państwo relacje z nim, jakie macie doświadczenia w relacjach z Innym, czy dostrzegacie możliwości uczenia się od ludzi o innej niż własna kulturze i w końcu czy jako pedagodzy macie świadomość uczenia się od Innych i nauczania Innych (szerokie ujęcie Innego, różniącego się pod względem płci, wieku, wyznania, religii, etniczności, narodowości, rasy, niepełnosprawności, sposobu myślenia, systemu wartości, statusu społecznego itd.).

## **2. Informacja o przebiegu, rejestracji spotkania, wykorzystaniu wywiadu grupowego zogniskowanego oraz roli moderatora**

*Czas 5 minut*

### ***Moderator***

W naszej dyskusji pojawi się wiele pytań i odpowiedzi. Wszystkie Państwa odpowiedzi są bardzo cenne, jesteście ekspertami.

Podczas spotkania będziemy przestrzegać następujących reguł:

- w dyskusji nie obowiązuje jednomyślność, każdy uczestnik może pozostać przy własnych poglądach;
- można stawiać pytania zarówno prowadzącemu, jak i sobie nawzajem;
- co pewien czas spróbuję podsumować to, co zostanie powiedziane, by upewnić się, że wypowiedzi Państwa prawidłowo zrozumiałam/zrozumiałem;
- każda wypowiedź jest ważna, chodzi o szczere wyrażenie subiektywnych opinii;
- proszę o zabieranie głosu pojedynczo, ponieważ będziemy rejestrować przebieg spotkania za pomocą dyktafonu;
- rejestracja jest konieczna, nie ma możliwości dokonywać zapisywania wypowiedzi uczestników badania w trakcie dyskusji, bardzo wydłużyłoby to czas naszego spotkania;
- zgromadzony materiał w postaci zapisu elektronicznego zostanie wykorzystany w opracowaniu naukowym.

Proszę o wyrażenie zgody na dokonanie zapisu dźwięku. Czy zgadzacie się Państwo?

## **3. Przedstawienie się uczestników. Ciąg dalszy zabiegów integracyjnych**

*Czas 5 minut*

### ***Moderator***

Szanowni Państwo, ponieważ spędzimy ze sobą najbliższe 90 minut, proponuję, abyśmy się lepiej poznali. Proszę, aby każdy z Państwa podał swoje imię i wpisał je na wizytówkę przed każdym z Państwa (ewentualnie samoprzylepne kartki).

## **4. Rozgrzewka przed dyskusją**

*Czas 5 minut*

### ***Moderator***

W społeczeństwie globalnym występuje wzrost wrażliwości na różnice, wzrost równouprawnienia narodów i kultur. W konsekwencji świat staje się

w coraz większym stopniu wielokulturowy w rozumieniu pozytywnego współistnienia odmienności. W tym kontekście wyzwaniem staje się międzykulturowość jako nawiązywanie trwałych interakcji między nosicielami odrębnych kultur.

Mottem naszego spotkania niech będą słowa Ryszarda Kapuścińskiego pochodzące z jego publikacji pt. *Ten Inny*. Kraków 2007, Wyd. „Znak”, s. 53–54:

„Świat był dla mnie zawsze wielką wieżą Babel. Jednak wieżę, w której Bóg pomieszał nie tylko języki, ale także kulturę i obyczaje, namiętności i interesy i której mieszkańcem uczynił ambiwalentną istotę łączącą w sobie Ja i nie-Ja, siebie i Innego, swojego i obcego”.

## 5. Wywiad grupowy – pytania właściwe

*Czas 70 minut*

### *Moderator*

#### 5.1. STUDIA PEDAGOGICZNE

- Dlaczego studiujecie Państwo na kierunku pedagogika, specjalność nauczycielska?
- powody, motywy podjęcia takich studiów;
- obawy i nadzieje oraz ich spełnienie w trakcie studiów.

#### 5.2. KONTAKTY Z REPREZENTANTAMI INNYCH KULTUR

- Proszę, opowiedzcie Państwo, o jakiejś sytuacji w kontaktach z drugim – Innym człowiekiem, która Wam się zdarzyła; czy była dla Was niezrozumiała, czy nie mogliście sobie z nią poradzić. Kto i w jaki sposób Wam pomógł?

#### 5.3. DOŚWIADCZENIA ZAWODOWE W KONTAKTACH Z INNYMI – PODCZAS PRAKTYK

- Czy spotkaliście się podczas praktyk studenckich z sytuacją, w której jakiś uczeń (np. niepełnosprawny, nadpobudliwy, nieśmiały, otyły, cudzoziemiec itd.) był w grupie (przez innych uczniów, nauczycieli, personel) traktowany gorzej jako Obcy/Inny? Czy spotkaliście się z jakąś formą pomocy, wsparcia, zainteresowaniem jego sytuacją? Proszę podać przykłady takich sytuacji.

#### 5.4. ROZWÓJ I PRACA ZAWODOWA

- Jaka jest Pani/Pana własna filozofia rozwoju (proces konstruowania osobistej wiedzy i sprawności w relacji do otoczenia)?
- Jaka jest Pani/Pana filozofia rozwoju wychowanka (pomoc uczniowi/uczniom w rozwijaniu i budowaniu ich własnej wiedzy, poszukiwanie sposobów optymalnego wykorzystania sprawności innych ludzi w ramach procesu uczenia się, konstrukcji wartości?)

### **5.5. ŚWIADOMOŚĆ UCZENIA SIĘ OD INNYH I UCZENIA NAUCZANIA INNYCH**

- Czy ma Pani/Pan świadomość uczenia się od Innych ludzi?
- Czy ma Pani/Pan gotowość do uczenia się od drugiego, Innego człowieka – człowieka należącego do innego niż Pani/Pan kręgu kulturowego, reprezentanta innej kultury?
- Jakie są przejawy tego uczenia się, czy dostrzega Pan/Pani napięcia w tym procesie? Proszę podać przykłady sytuacji uczenia się od Innych.

### **5.6. OCENA DOTYCHCZASOWEGO KSZTAŁCENIA**

- Jak ocenia Pani/Pan swoje przygotowanie zawodowe do pracy w warunkach wielokulturowości? Można pytać o przedmioty, treści, przykłady zajęć.
- Jaką wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczno-personalne zdobyła Pani/zdobyl Pan w toku kształcenia na poziomie wyższym?
- Czy ma Pani/Pan świadomość uczenia się od Innych/ uczniów, uczenia się razem z uczniami, szans i ograniczeń tego procesu? Czy w ukształtowaniu tej świadomości pomocne są studia?

### **5.7. POTRZEBY I OCZEKIWANIA**

- Jakie ma Pani/Pan potrzeby i oczekiwania związane z przygotowaniem do pracy w warunkach wielokulturowości, nieustannych kontaktów z Innym, przygotowania do życia w zmieniających się warunkach?
- Jak przygotować nauczyciela do pracy w warunkach wielokulturowości (umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, umiejętność tworzenia dogodnych warunków do uczenia się itp.)?
- Czy dostrzegacie Państwo potrzebę ustawicznego kształcenia się do wielokulturowości, międzykulturowości, jakie macie doświadczenia w tym zakresie?

## **6. Zakończenie i podziękowanie**

*Czas 3 minuty*

### ***Moderator***

Co chcecie Państwo dodać do swoich dotychczasowych wypowiedzi?

Podsumowanie.

Dziękuję za uczestnictwo w spotkaniu.